

”Veiledning av nyutdannede lærere”

Masteravhandling av

Lene Håvardstun



Masteravhandling i pedagogikk

med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen, høsten 2012

SAMMENDRAG

Frafall av lærere i skolen er ikke et ukjent fenomen, og ifølge Utdanningsforbundet slutter omkring en tredjedel av lærerne i løpet av de første tre til fem årene i yrket. Det kan føre til lærermangel i skolen i løpet av de neste ti årene dersom det ikke settes inn tiltak for rekruttering og for å forhindre at nye (og gamle) lærere velger å slutte i yrket. Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere er et tiltak som skal hjelpe de nyutdannede den første tiden i sin yrkeskarriere, og forhåpentligvis redusere frafallet. Siden 1997 har ulike forsøk blitt gjennomført i Norge, og i 2009 inngikk Kunnskapsdepartementet (KD) og Kommunesektorens organisasjon (KS) en avtale om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen (intensjonsavtalen). Hensikten er at alle nytilsatte nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning på arbeidsplassen. Avtalen setter ikke krav til verken nyutdannet eller skole, men oppfordrer og anbefaler mye. Dette er den også blitt kritisert for. Ulike kartleggingsundersøkelser viser at mye av veiledningen som skjer er tilfeldig, og at ikke alle nyutdannede mottar eller blir tilbudt veiledning. Utgangspunktet for denne oppgaven er å finne ut mer om hvordan de nyutdannede blir fulgt opp av skolen, og om de i det hele tatt har mottatt et tilbud om veiledning. Studien tar i bruk kvalitativt intervju av seks nytilsatte nyutdannede lærere ved fem ulike skoler, samt dokumentanalyse av tidligere kartleggingsundersøkelser. Resultatene viser at det er stor forskjell i hvilken type veiledning som blir gitt. Av informantene var det kun en av dem som fikk systematisk veiledning med egen veileder, mens de andre fikk oppfølging i team eller av tilfeldige kollegaer. Det var heller ikke samsvar når det gjaldt organisering og innhold av den oppfølgingen som ble gitt, men funnene tyder på at det stort sett var behovsbasert. Den tilfeldige praksisen ser ut til å være en følge av intensjonsavtalens mangel på krav til skole og nyutdannet. Oppgaven konkluderer med at det er behov for veiledning at nytilsatte nyutdannede lærere, men at det må stilles strengere krav til partene, fortrinnsvis ved å gjøre veiledningen obligatorisk. Det må også settes tydeligere retningslinjer for innhold og organisering for at veiledningen ikke skal bli tilfeldig og ustrukturert. Først da vil intensjonsavtalen kunne virke etter sin hensikt.

FORORD

Det er med lettelse og stolthet jeg endelig kan si meg ferdig med min masteravhandling, det har vært en lang og til tider tung vei å gå. På forhånd ante jeg ikke hvor mye arbeid som ventet meg, selv om jeg ble fortalt at det kom til å bli både utfordrende og frustrerende til tider. I ettertid ser jeg likevel utbyttet fra en slik arbeidsprosess, så vel personlig som faglig. Selv om jeg har vært svært lei av all skrivingen til tider, ville jeg aldri vært foruten alle de erfaringene og den lærdommen jeg har tilegnet meg i denne perioden.

Jeg vil gjerne takke mine informanter for god og viktig informasjon. De stilte frivillig opp og delte sine erfaringer med meg, og uten deres deltakelse hadde jeg ikke klart å få i havn oppgaven. Dessuten vil jeg også takke min gode veileder Ola Hoff Kaldestad for konstruktive tilbakemeldinger og sitt alltid like gode humør.

Sist vil jeg rette en stor takk til venner og familie som har vært der og støttet meg hele veien, selv da motivasjonen min var som verst. Spesielt min søster Tonje Håvardstun har vært en god støtte, og har sørget for at fokuset har vært på riktig sted.

Lene Håvardstun

Bergen 14.12.2012

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD	4
1. INNLEDNING	9
1.1 Presentasjon av tema	9
1.2 Formål og problemstilling	9
1.3 Oppgavens inndeling og avgrensning	9
2. TEORI.....	11
2.1 Ny som lærer – den utfordrende begynnelsen	11
2.1.1 Praksissjokk – eller?.....	12
2.2 Aktører og roller	13
2.2.1 Den nytilsatte nyutdannede læreren	14
2.2.2 Veilederen.....	14
2.2.3 Rektor/skoleledelse	16
2.2.4 Skoleeier/kommune/arbeidsgiver	16
2.2.5 Lærerutdanningene.....	16
2.2.6 Stat/departement	17
2.3 Fra de første forsøksskolene til dagens intensjonsavtale om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger.....	17
2.3.1 De første forsøkene	18
2.3.2 Resultatene fra de første forsøkene	18
2.3.3 Lokale program - ”veiledning av nye lærere”	19
2.3.4 Resultater fra de lokale programmene	19
2.3.5 Intensjonsavtalen.....	20
2.3.6 Resultater fra intensjonsavtalen	21
2.3.7 Kritikk mot intensjonsavtalen.....	23
2.4 Internasjonal forskning.....	25

2.5	Veiledning	29
2.5.1	Begrepsjungelen.....	29
2.5.2	Innhold og organisering av veiledning.....	31
2.5.3	Hvordan tilrettelegge for god veiledning?.....	33
2.5.4	Praktisk yrkesteori.....	34
3.	METODE.....	35
3.1	Metodevalg	35
3.1.1	Kvalitativ metode.....	35
3.1.2	Det kvalitative intervjuet	36
3.1.3	Reliabilitet, validitet og generalisering	38
3.1.4	Hermeneutikk.....	40
3.2	Datainnsamling	40
3.2.1	Før datainnsamling.....	40
3.2.2	Gjennomføring av datainnsamling.....	43
3.2.3	Etter datainnsamling.....	44
3.3	Etikk	46
3.4	Vurdering av metodevalg, datainnsamling, analyse osv.	48
4.	PRESENTASJON AV FUNN	49
4.1	Hvilken type oppfølging får de nytilsatte nyutdannede lærerne?	49
4.1.1	Systematisk oppfølging av egen mentor	49
4.1.2	Oppfølging av team.....	51
4.1.3	Tilfeldig oppfølging	52
4.1.4	Oppfølging av ledelsen.....	53
4.2	Nytilsatte nyutdannede lærere – utfordringer og ønsker for veiledningen.....	54
4.2.1	”Papirmøllen” og skolesystemet.....	55
4.2.2	Klasseromsledelse	57
4.2.3	Foreldresamarbeid.....	58

4.2.4 Undervisningstips/erfaringsutveksling	60
4.2.5 Totaloversikt	61
4.3 Hva anser de nytilsatte nyutdannede lærerne som en ideell oppfølgingssituasjon?	62
4.3.1 Mentor- eller fadderordning	62
4.3.2 Årshjulet	64
4.3.3 Redusert undervisningstid	65
5. DRØFTINGSDEL	67
5.1 Er nytilsatte nyutdannede lærere en homogen gruppe med samme ønsker, forutsetninger og behov?	67
5.2 Skal alle få samme tilbud, eller skal en lage individuelle løsninger?	69
5.3 Hvilke styrker og svakheter finnes det ved ulike typer oppfølging, innhold og organisering?	71
5.3.1 Ulike typer oppfølging	71
5.3.2 Innholdet i oppfølgingen	78
5.3.3 Organisering	81
5.4 Samstemmer utfordringene og ønskene informantene kommer med?	84
5.5 ”Hvilken oppfølging får de nytilsatte nyutdannede lærerne i skolen?”	86
6. AVSLUTNING	89
6.1 Veien videre	91
7. LITTERATURLISTE	93
APPENDIKS	97
Vedlegg 1: samtykkeerklæring	97
Vedlegg 2: intervjuguide	98

1. INNLEDNING

1.1 Presentasjon av tema

Temaet for denne avhandlingen er veiledning i skolen, nærmere bestemt veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere. Bakgrunnen for valget er et selverfart behov for mer støtte og tettere oppfølging i en utfordrende yrkesstart. I 2009 ble det inngått en intensjonsavtale mellom KS og KD om at alle nytilsatte nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning på sin arbeidsplass. Prosessen med å få på plass en tilfredsstillende veiledningsordning er satt i gang, men langt fra ferdig. Det er ulike meninger om hvordan veiledningen bør tilrettelegges, og temaet er svært aktuelt i den utdanningspolitiske diskusjonen. Jeg har med valg av tema kastet meg inn i diskusjonen, hvor jeg peker på svakheter, styrker og utfordringer ved intensjonsavtalen og nåværende situasjon i skolen. Mine meninger er formet av lest teori og egne erfaringer og holdninger, men de vil ikke være fremtredende i denne avhandlingen.

1.2 Formål og problemstilling

Intensjonsavtalen har som hensikt å gi alle nytilsatte nyutdannede lærere i skolen et adekvat veiledningstilbud. Arbeidet er i gang, men det tar tid. Jeg ønsket å se hvor langt skolene var kommet med veiledningsarbeidet, og landet på følgende problemstilling:

Hvilken oppfølging får de nytilsatte nyutdannede lærerne i skolen?

Videre ville jeg se om denne oppfølgingen samstemte med intensjonsavtalen, og kom frem til tilleggsspørsmålet: er oppfølgingen de nytilsatte nyutdannede lærerne får i tråd med intensjonsavtalen mellom KS og KD fra 2009 om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger? I tillegg til å forsøke å besvare disse spørsmålene, har jeg trukket frem og problematisert ulike sider ved intensjonsavtalen og oppfølging i skolen. I denne forbindelse har jeg drøftet hvorvidt de nytilsatte nyutdannede lærerne er en homogen gruppe, og om veiledningstilbudet som blir gitt bør være individuelt eller felles. Jeg har dessuten sett på styrker og svakheter ved ulike typer oppfølging, også med tanke på innhold og organisering.

1.3 Oppgavens inndeling og avgrensning

Oppgaven består av de fire hoveddelene teori, metode, funn og drøfting. I innledningen til hver del er det beskrevet nærmere hvordan den er bygget opp. Teoridelen tar for seg fem ulike aspekter ved veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere. Jeg har lest masse interessant og spennende litteratur i forbindelse med avhandlingen, og har forsøkt å velge ut den litteraturen

som er mest relevant for problemstillingen min. I metodedelen gjør jeg rede for hvilke valg og fremgangsmåter jeg har benyttet meg av, og hvorfor. Også dette er styrt av problemstillingen. I funndelen kategoriserer og presenterer jeg den informasjonen som er kommet frem gjennom intervjuene mine, og som er aktuell for oppgaven. Teori- og funndelen danner utgangspunktet for drøftingsdelen, hvor jeg også drøfter selve problemstillingen. Her vil jeg også trekke frem og drøfte andre relevante og interessante spørsmål. Til sist i oppgaven kommer en avslutning som trekker frem de viktigste punktene fra drøftingen.

Den viktigste avgrensningen jeg har gjort er å velge vekk veilederens og skoleledelsens meninger omkring veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere. Jeg har valgt å fokusere på de nyutdannedes egne oppfatninger fordi det i hovedsak er de som nyter godt av veiledningen (selv om det videre vil være en gode for elevene, og veilederen og skolen også kan høste goder av veiledningen).

2. TEORI

I det følgende vil jeg gjøre rede for teori som bidrar til å belyse min problemstilling. Jeg har valgt å dele teoridelen inn i fem hovedtema, som hver tar for seg viktige aspekter eller element ved veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere. De fem hovedtemaene er ny som lærer, fra de første forsøksskolene til dagens intensjonsavtale om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger, aktører og roller, veiledning og internasjonal forskning. For det første vil nasjonale og internasjonale erfaringer og forskning bidra med verdifull kunnskap om hva som er gjort tidligere, og hva som har fungert og ikke. Veiledningstemaet går nærmere inn på hvilken type veiledning som, ifølge forskning, passer best når det gjelder veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere. De to siste hovedtemaene, aktører og roller og ny som lærer, sier litt om deltakerne i veiledningen. De ulike aktørenes ansvar og oppgaver blir tatt opp i førstnevnte, og ulike opplevelser av det å være ny som lærer blir beskrevet i det sistnevnte temaet.

2.1 Ny som lærer – den utfordrende begynnelsen

Det knyttes mange forventninger og krav til dagens lærerrolle. I samarbeid med blant annet kollegaer, ledelse og foreldre skal lærerne gi elevene en god og tilpasset opplæring. I tillegg forventes det gjerne at læreren involverer seg i elevenes liv utenfor skolen, blant annet i elevenes hjemmesituasjon fordi det har innvirkning på deres læring. Lærerrollen påvirkes og forandres i takt med blant annet samfunnsendringer, nye rammebetingelser, skoleutvikling og miljø eller kultur på den enkelte skole. Dessuten forandres lærerrollen som følge av lærerens egen utvikling og erfaringer, det er som regel stor forskjell på en nyutdannet og en erfaren lærer (st. meld. nr. 11 2008-2009:12).

Den nytilsatte nyutdannede læreren, eller den nye læreren, er som regel uerfaren når det gjelder svært mange av skolens kompleksiteter. Læreren har ofte liten eller ingen erfaringsbasert handlingsberedskap, og det tar gjerne lang tid før man kan regnes som en profesjonell lærer. En profesjonell lærer er ikke ensbetydende med en erfaren lærer som kan flest mulig oppskrifter på flest mulige situasjoner, og så handler deretter. Å være en profesjonell lærer betyr, ifølge Grimen og Molander, at man selv må kunne vurdere og vise skjønn i ulike situasjoner, og handle ut fra situasjonens egenart. Samtidig understrekes det at det handles ut fra erfaringer og kunnskap, og ikke logiske slutninger om hva som fungerer. Fra utdanningen sin vil læreren ha med seg mye bakgrunnskunnskap og verdifull teori, men denne blir gjerne ikke aktuell før den knyttes sammen med praksis (Smith & Ulvik 2010:42).

Å være ny som lærer er ingen enkel oppgave, det krever at man må sette seg inn i et komplekst skolesystem og en skolekultur. Foruten de faglige og praktiske utfordringene man møter, skal en samtidig tilpasse seg sosialt og finne sin plass blant kolleger. Nye lærere må gjøre det meste for første gang, og ting tar som regel mye lenger tid. I tillegg er nye lærere mindre fleksible og løser ikke problemene like raskt som sine mer erfarne kolleger, og undervisningen blir ofte preget av detaljerte planer og regelbundethet (St. meld. nr. 11:92). Foruten selve undervisningen er det mange andre spørsmål som er viktig å finne svar på den første tiden. Hvor finner man alt utstyret, og hvordan virker det? Hvem skal man henvende seg til om en vanskelig situasjon oppstår i et friminutt eller i undervisningen, og hvordan tilsier kulturen at man henvender seg? Hvordan skrives individuelle opplæringsplaner? Er det fritt frem å sette seg hvor man vil i lunsjpausen, eller finnes det grupperinger og faste plasser? Dette er bare et lite utsnitt av spørsmål som kan vente den nye læreren. Det kan være vanskelig å spørre kolleger om hjelp, de er som regel travel og man vil ikke føle seg til bry. I en hektisk hverdag kan det ofte være vanskelig for den uerfarne læreren å finne tid til å reflektere over sin undervisning, eller å finne de beste løsningene på egenhånd. Kanskje blir avgjørelsene basert på tilfeldige beslutninger fordi situasjonen var anstrengt og fremmed? Kanskje gir den nye læreren etter for de kortsiktige, enkle variantene som senere vil skape vansker eller merarbeid for han eller henne? Kanskje læreren til og med velger å unngå enkelte situasjoner, eller overse nåværende eller kommende utfordringer? Det kan fort ende opp med at den første tiden som lærer kun handler om å overleve (Smith & Ulvik 2010:42f).

2.1.1 Praksissjokk - eller?

Starten i et nytt yrke kan ofte være utfordrende, enten man begynner som lærer, advokat, lege eller sykepleier. Ved oppstart av en yrkeskarriere beveger man seg fra forholdsvis kjente og trygge omgivelser, til en situasjon man gjerne ikke er like fortrolig med. Jobbhverdagen kan være både utfordrende, vanskelig og uventet, og mange snakker om at nyutdannede lærere opplever det såkalte "praksissjokket". Yrket er ikke slik man så for seg på forhånd, og en opplever en helt annen hverdag enn man hadde forventet (Caspersen og Raaen 2010:315). Dette kan føre til skuffelse, oppgitthet eller en følelse av å mislykkes, og videre et ønske om å forlate yrket. Det store frafallet i læreryrket er ikke spesielt for Norge. Mens Utdanningsforbundet mener at rundt 30 % av norske nyutdannede lærere slutter etter tre til fem år i yrket, ligger internasjonale tall på mellom 30-50 % (Høihilder & Olsen 2010:9). Statistisk sentralbyrå viser til at det kan bli betydelig lærermangel i Norge de neste ti årene dersom det ikke gjøres noe med frafall og rekruttering til yrket (St.meld. nr. 11 2008-

2009:31). Det er behov for flere motiverte og kompetente lærere for å øke kvaliteten i skolen, og da er det også viktig at de nyutdannede ikke mister lysten på å undervise (St. meld. nr. 11 2008-2009:10f). En undersøkelse fra StudData ved Høgskolen i Oslo og Akershus viser at den praktiske kompetansen lærerne har tilegnet seg under studiene ikke dekker de kravene de møter i yrkeslivet (Høgskolen i Oslo og Akershus 2011). Om dette er et ansvar som bør omfavnes av lærerutdanningen eller arbeidsgiver har vært mye diskutert. I St. meld. nr. 16 vises det til en rapport fra Norgesnettrådet, som understreker at det er først når man er begynt å arbeide som lærer at behovene og spørsmålene knyttet til lærergjeringen dukker opp. Dessuten er det gjennom egen erfaring og teori knyttet til praksis, at man lærer best. En praksissituasjon som student vil ikke dekke dette fullt ut. Det er derfor viktig å sette reelle og tydelige krav både til utdanningsinstitusjonen og arbeidsgiver (St. meld. nr.16:56f). For å beholde de gode lærerne er det viktig å gi dem en best mulig start på karrieren, og tilrettelegge for gode opplevelser og mestring av lærerrollen. Oppfølging av nye lærere kan være med å bidra til redusert frafall og mer kompetente lærere (Smith & Ulvik 2010:44).

Det er ikke bare avstand mellom teori og praksis som er avgjørende for om den nyutdannede læreren opplever det såkalte praksissjokket. Det spiller vel så stor rolle hvilke forventninger, samarbeid og støtte ledelse og kolleger tilbyr på arbeidsplassen. Flere undersøkelser (Aamodt og Havnes 2008, Caspersen & Raaen 2010) viser at mestring av yrket har større sammenheng med forhold ved arbeidsplassen enn ved utdanningen. Caspersen & Raaen har i sin studie funnet at sjokket i forbindelse med overgangen fra studie til yrke har sine naturlige utfordringer, og at det ikke nødvendigvis er utdanningen man kan legge skylden på. Det er også organiseringen av arbeidet i skolen som bidrar til at møtet med læreryrket kan oppleves å være vanskelig (Caspersen & Raaen 2010:317f). I rapporten til NIFU STEP fra 2009, som også støtter seg til Caspersen & Raaens studie, hevdes det at oppfatningene omkring praksissjokket er svakt empirisk forankret, og at de ikke stemmer overens med resultatene i undersøkelsene deres. Funnene viser at til tross for at en del av deltakerne ikke var fornøyd med utdanningen og dens relevans, var de nye lærerne stort sett positive til møtet med yrket. De ble tatt godt imot på arbeidsplassen og de mestret arbeidsoppgavene sine. Dessuten viser funnene at det lærerfrafallet ikke er så kritisk, og de nyutdannede selv forventer å bli værende i skolen (Arnesen & Aamodt 2010:67f).

2.2 Aktører og roller

Det er mange aktører på ulike nivå som er involvert i veiledningsarbeidet av nytilsatte nyutdannede lærere i skolen. På individnivå har man den nyutdannede selv og den lokale

veilederen eller mentoren. På skolenivå finner vi rektor eller skoleledelse, og de forskjellige lærerutdanningene. Videre fungerer kommunene og fylkeskommunene som skoleeier og arbeidsgiver, og dette er på kommune- og fylkeskommunenivå. Sist kommer staten og kunnskapsdepartementet som ligger øverst på nasjonalt nivå. Aktørene innehar ulike roller og ansvarsområder, som også har endret seg siden de første forsøkene i 1997.

2.2.1 Den nytilsatte nyutdannede læreren

Hvem den nytilsatte nyutdannede læreren er står det ingenting om i intensjonsavtalen, og det er også en av grunnene til at det er rettet kritikk mot den (se over). Den uklare begrepsbruken åpner dermed opp for at det er tilfeldig hvem som mottar veiledning, alt etter hvordan man velger å tolke ”nytilsatt” og ”nyutdannet”. For å gjøre det enda mer uklart skriver KS at kommunene selv kan avgjøre om tilbudet skal gis til andre grupper (Ulvik & Smith 2011: 53). Utdanningsforbundet velger i sin undersøkelse å definere den nytilsatte nyutdannede læreren som ”nyansatte ved norske offentlige grunnskoler og videregående skoler som har fullført lærerstudiene studieåret 2009/2010, (...) enten vedkommende er ansatt i fast stilling, midlertidig stilling eller i vikariat lenger enn to måneder, på heltid eller deltid” (Harsvik & Norgård 2011:25). I ordningen Ny i Hordaland har de satt grensen for å regnes som nyutdannet til å ha mindre enn tre års praksis, mens man kan være tilsatt enten som vikar, i fast jobb eller i et engasjement. Det sies ikke noe om lengden eller størrelsen på vikariatet eller engasjementet (Høgskolen i Bergen 2005). Også enkelte internasjonale forskningsdokumenter regner en lærer som nyutdannet de første tre årene etter fullført utdanning (Hobson m.fl. 2008:207). Det er heller ikke slik at den nytilsatte nyutdannede læreren nødvendigvis er ung og yrkesmessig uerfaren. Dagens samfunnsmønster viser at flere skifter karriere i løpet av sitt yrkesaktive liv. Det vil si at noen lærere vil velge seg vekk fra yrket etter noen år, samtidig som andre kommer til i voksen alder etter å ha hatt andre karrierer først. Det betyr at den nytilsatte nyutdannede læreren kan være svært varierende når det gjelder både alder og livs- og yrkeserfaring (Smith & Ulvik 2010:207).

2.2.2 Veilederen

Personen som styrer veiledningen av den nytilsatte nyutdannede læreren, blir ofte omtalt som veileder eller mentor. Siden begynnelsen av 1980-tallet har førstnevnte vært mest vanlig, mens begreper som mentor og coach har kommet mer og mer på banen de siste årene (Høihilder & Olsen 2010:15). I et brev til Utdanningsdirektoratet i 2010 angående veiledningsordningen og veilederutdanningen skriver departementet at det er viktig med begrepsavklaring. I denne sammenheng har departementet, på anbefaling fra en arbeidsgruppe

som har evaluert veiledningsordningen, valgt å bruke *veileder* om den som skal veilede nytilsatte nyutdannede lærere (kunnskapsdepartementet 2010). Selv om mye av den norske litteraturen som omhandler dette temaet tar i bruk begrepet *mentor*, vil jeg hovedsakelig bruke *veileder* videre i oppgaven.

Men hvem er egentlig veilederne? I undersøkelsen til KD & KS fra 2011 har de forsøkt å finne ut hva som er felles for de som veileder de nytilsatte nyutdannede lærerne, blant annet når det gjelder kompetanse og ansvarsområder. Undersøkelsen har funnet at rundt 80 % av skolene bruker interne veiledere, det vil si at veilederne er ansatt på samme skole som den nytilsatte nyutdannede læreren. Det er som regel lærere med lang ansiennitet (mer enn ti år) som får/tar oppgaven. Så mange som 9 av 10 veiledere har også andre ansvarsområder ved skolen, som for eksempel kontaktlærer, teamleder eller øvingslærer, hvor det å være kontaktlærer er mest vanlig. Når det gjelder kompetanse og opplæring finner man at 22 % av skolene i undersøkelsen har veiledere som ikke har noen form for opplæring, verken formell eller uformell. Det vil si at de resterende 78 % har fått en eller annen form for opplæring i veilederrollen. Det mest vanlige er formell, kompetansegivende veilederopplæring eller kompetanseoverføring fra andre kvalifiserte veiledere, mens mindre vanlig er uformell opplæring av kolleger eller andre kompetente personer. Ser man på tallene for formell, kompetansegivende opplæring versus ikke formell, kompetansegivende opplæring (herunder kommer uformell opplæring) blir regnestykket annerledes. Der viser undersøkelsen at 39 % av skolene har veiledere hvor samtlige har formell, kompetansegivende opplæring, mens på 18 % av skolene har noen av veilederne dette. Nesten halvparten (42 %) av skolene har ingen lærere med formell, kompetansegivende opplæring i veilederrollen (kunnskapsdepartementet 2011b:21ff). Foreløpig er det heller ingenting som tyder på at formell, kompetansegivende opplæring kommer til å bli et krav i fremtiden, selv om en ny veilederutdanning er startet (Ulvik & Smith 2011:53)

Veiledningen og relasjonen mellom veilederen og den nytilsatte nyutdannede læreren vil være avhengig av så mye mer enn ansiennitet og kompetanse hos veileder, og alder og livserfaring hos den nyutdannede. Personlighet, arbeids- og livssituasjon, forventninger og krav er blant de faktorene som kan sette sitt preg på veiledningsrelasjonen. Selv om visse krav og standarder finnes, kan veiledningen legges opp og gjennomføres relativt fritt. Dette fordi det finnes få retningslinjer for både organisering og innhold av veiledningen, og fordi de kravene som foreligger kan tolkes ulikt (Ulvik & Smith 2011:52f), Alt dette, og mer, vil påvirke hvordan veilederrollen og veiledningsrelasjonen utarter seg. Det finnes ingen fasit på hva

veilederrollen innebærer, det er et vidt og uklart begrep. Veilederens personlige forståelse av begrepet, samt den nyutdannedes forventninger, vil derfor være utslagsgivende for den veiledning han eller hun utøver (Ulvik & Smith 2010:103).

2.2.3 Rektor/skoleledelse

Det er rektor som skal sørge for at den nyutdannede nytilsatte på best mulig måte finner seg til rette på arbeidsplassen, blant annet ved å legge til rette for en arbeidssituasjon han eller hun kan mestre. Dette innebærer at den nye læreren ikke skal sitte igjen med den klassen eller de oppgavene de andre lærerne ikke ønsker, fordi det er vanskelig å si nei når man er ny. Rektor må forsøke å tilpasse ulike sider ved arbeidsplassen, i den grad det er mulig. Dette betyr også at det er rektors ansvar å sikre at den nyutdannede får delta på de kompetanseutviklingstiltakene som er myntet på deres behov. Man kan med andre ord si at rektor skal gjøre det som er mulig, innenfor fornuftens og ressursenes rammer, for å sørge for at den nyutdannede lærerens møte med yrket blir en positiv opplevelse (Olsen 2010:15).

2.2.4 Skoleeier/kommune/arbeidsgiver

Ifølge intensjonsavtalen er det arbeidsgivers (kommuner og fylkeskommuner) oppgave å dekke lønnskostnadene til de lokale mentorene (intensjonsavtalen). Dette skal skje innenfor de økonomiske rammene som allerede eksisterer, det blir ikke satt inn øremerkede midler til denne nye oppgaven (Ulvik & Smith 2011:52f). Etter at intensjonsavtalen trådte i kraft i 2009 har skoleeierne alene ansvar for å tilby veiledning til nytilsatte nyutdannede lærere, der lærerutdanningsinstitusjonene tidligere var involvert (Harsvik & Norgård 2011:7).

2.2.5 Lærerutdanningene

Lærerutdanningene har vært med i veiledningsarbeidet siden forsøkene startet i 1997, men deres rolle har endret seg underveis. I de første forsøkene var det fire utdanningsinstitusjoner som hadde hovedansvaret, de søkte midler og gjennomførte veiledningen (se over). Siden 2003 har institusjonene hatt i oppgave å støtte skoleeier i veiledningsarbeidet, hvor de har spilt en viktig rolle for utviklingen av veiledningsordningen. Institusjonene har blant annet stått ansvarlig for gruppeveiledningen av de nytilsatte nyutdannede lærerne. I dag har lærerutdanningene ikke lenger noe ansvar for selve veiledningen. Oppgaven deres består av å utdanne og følge opp veilederne, og noen utdanningsinstitusjoner har startet opp nye veiledningsutdannelse (kunnskapsdepartementet 2009 og Harsvik & Norgård 2011:7).

2.2.6 Stat/departement

Statens oppgave er stort sett av finansiell art, det er de som har sørget for ressurser til forsøksskolene og ordningen Veiledning av nyutdannede lærere fra 2003. Etter at intensjonsavtalen kom i 2009 har flere av aktørene fått nye eller endrede roller, og dette gjelder også staten. I stedet for å gi økonomisk støtte til veiledningsordningene (veilederne er det arbeidsgiver selv som må lønne), er ansvaret til staten å bidra økonomisk til lærerutdanningene slik at de kan utdanne kompetente veiledere (Harsvik & Norgård 2011:7). Det er staten, eller kunnskapsdepartementet, i samarbeid med KS som har utarbeidet intensjonsavtalen. I en forlengelse av dette er det deres ansvar å følge opp arbeidet med blant annet kartleggingsundersøkelser og etter hvert evalueringer (se kap. 2.2.6.1).

2.3 Fra de første forsøksskolene til dagens intensjonsavtale om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger

Lærerutdanningen ikke har mulighet til å ruste studentene for læreryrket på alle områder, og det har lenge vært klart at det trengs andre løsninger utenfor denne institusjonen. Oppfølging av nytilsatte nyutdannede lærere etter endt utdanning har vært mye diskutert i den skolepolitiske debatten de siste årene (St. meld. nr. 11 2008-2009:31). At det er behov for oppfølging er det ingen tvil om, men hvordan dette skal organiseres og gjennomføres har vært alt annet enn klart og tydelig. Siden arbeidet begynte i 1997 og frem til dagens intensjonsavtale, har man fortsatt ikke klart å sette klare rammer og krav til hva oppfølgingen skal innebære. I et høringsnotat fra 2001 la departementet frem fire ulike forslag til oppfølging av nye lærere, basert på tre dokumenter fra 1996-1997 og 1999-2000. I NOU 1996:22 *Lærerutdanning mellom krav og ideal* ble det skrevet om et fulltids praksisår før fullført utdanning, som skulle ende opp i sertifisering. Innst. S. nr. 120 (1999-2000) *...og yrke skal båten bera ...Handlingsplan for rekruttering til læreryrket* fremmet forslag om fadderordninger eller yrkespraksis kombinert med deltidsstudium. På bakgrunn av St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærerutdanning* og Innst. S. nr. 285 (1996-1997) bestemte Stortinget at det skulle gjennomføres forsøk med veiledning av nyutdannede lærere. Dette skulle skje etter fullført utdanning, og uten at det ble satt krav om sertifisering i etterkant. (St. meld. nr. 16:54f). Selv om det fortsatt er mye arbeid som gjenstår, er det bestemt at oppfølgingen skal ha form som veiledning etter endt studie. Nedenfor skal det kort gjøres rede for utviklingen/arbeidet på området.

2.3.1 De første forsøkene

I forbindelse med Stortingets vedtak om å gjennomføre forsøk med veiledning av nyutdannede lærere, fikk Høgskolen i Oslo (HiO), Høgskolen i Telemark (HiT), Høgskolen i Nesna (HiN) og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i oppdrag å utføre slike forsøk. Forsøkene ved de fire skolene hadde forskjellig veiledningsformer og veiledningsmottakere. HiT veiledet nyutdannede allmennlærere, mens HiO veiledet både allmennlærere og førskolelærere som nettopp var ferdige med sin utdanning. Begge skolene kombinerte individuell veiledning med en lokal veileder på arbeidsplassen, med gruppeveiledning sammen med nytilsatte nyutdannede lærere ved andre skoler eller barnehager. Innholdet var det opp til den nyutdannede å bestemme. HiN forsøkte med nettbasert veiledning til nyutdannede nytilsatte. Høgskolen opprettet en egen nettside for de nye lærerne hvor de kunne ta kontakt med høgskolens ansatte ved behov, eller delta på en egen debattsid. Det var ingen regler for systematisk deltakelse eller innhold. NTNU veiledet nyutdannede norsklærere, og hadde et lignende nettbasert tilbud (St. meld. nr. 16 2001-2002:52ff).

2.3.2 Resultatene fra de første forsøkene

Erfaringene fra HiO og HiT var svært positive. Både de nyutdannede, høgskolene og skolene eller barnehagene hvor de nyutdannede var tilsatt, var fornøyd med opplegget. De nyutdannede pekte blant annet på at veiledningen gav dem mulighet til å reflektere over sin egen virksomhet, og hjalp dem med å finne alternative løsninger. Både den individuelle veiledningen og gruppeveiledningen ble vurdert positivt. Lærerne ved høgskolene fikk også utbytte av veiledningen, her i form av et bedre og tettere samarbeid med skoler og barnehager. Dessuten fikk de gode tilbakemeldinger på innholdet i studietilbudet sitt, og kunne korrigere utdanningen deretter. Også skolene og barnehagene hvor de nyutdannede var tilsatt, rapporterte at ordningen fungerte godt for dem. Mange så nå på den nye læreren som en ressurs, og erfarte tydeligere at de nytilsatte nyutdannede lærerne kunne bidra med nye ideer og løsninger. Konklusjonen fra begge høgskolene var at kombinasjonen mellom den individuelle og den gruppebaserte veiledningen fungerte godt, hvor førstnevnte hovedsakelig sosialiserte til den enkelte skole eller barnehage, mens sistnevnte sosialiserte mer generelt til lærerprofesjonen. Erfaringene fra de to andre skolene var ikke like positive. Selv om de nyutdannede ved NTNU opplevde å få utbytte av den nettbaserte ordningen, og de ønsket å fortsette med den, konkluderte skolen med at dette ikke var en tilfredsstillende løsning. Dersom nettbasert veiledning skal ha ønsket effekt trengs det flere og strengere krav til

møtetidspunkter og deltakelse, og det må foreligge systematisk kontakt mellom veileder og den nyutdannede (St. meld. nr. 16 2001-2002:53f).

2.3.3 Lokale program - "veiledning av nye lærere"

Etter de første forsøkene var det tydelig at veiledning av nyutdannede lærere etter fullført utdanning ble sett på som det beste alternativet for oppfølging, og det var også dette departementet tilrådet videre arbeid med (St. meld. nr. 16 2001-2002:59f). I 2003 ble det vedtatt at staten skulle være med å finansiere ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere", slik at alle fylker skulle ha mulighet til å tilby nytilsatte nyutdannede lærere veiledning. Skoleåret 2005/2006 ble dette en realitet. Fra 2003 til 2005/2006 økte antall nyutdannede som var med på et opplegg fra 200 til 300. Det var likevel valgfritt for hver enkelt kommune å delta, og i 2009 var det ennå ikke alle kommuner som var med på ordningen (St. meld. nr. 11 2008-2009:92 og Dahl 2006:iii, 8).

På bakgrunn av ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" satte Hordaland i 2004 i gang et program som ble kalt "Ny i Hordaland". Dette er et samarbeid mellom utdanningsdirektoratet og fire utdanningsinstanser i Hordaland; Høgskolen i Bergen, Høgskolen Stord/Haugesund, Universitetet i Bergen og NLA Lærerhøgskolen. Målet var at de nyutdannede skulle få hjelp til de utfordringene de møter i skolen, og få veiledning av en erfaren lærer på sin arbeidsplass. Dessuten stilte høgskolene og universitetet med lærere som ledet regelmessige gruppesamlinger for de nyutdannede. Programmet er basert på de to sentrale dokumentene St.meld. nr 30 (2003 -2004) *Kultur for læring* og St. meld. Nr. 16 (2001 -2002) *Kvalitetsreformen - Om ny lærerutdanning, mangfoldig, krevende og relevant*, som igjen lå til grunn for ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" (Høgskolen i Bergen 2005 og nyutdannede.no).

2.3.4 Resultater fra de lokale programmene

I 2006 presenterte SINTEF en sluttrapport fra evalueringen av ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere". Arbeidet ble utført i 2005-2006, og innebar blant annet intervjuer med lærere ved utdanningsinstansene, nyutdannede lærere, veiledere, skole- og barnehageledere og eiere, samt aktuelle aktører i departement og direktorat (Dahl 2006:2). SINTEF fant i sin undersøkelse at veiledningen har en positiv verdi, tross i forskjeller ved gjennomføringen av oppleggene (samlinger og/eller individuell veiledning). Oppleggene ble også vurdert som positive uavhengig av kompetanse og erfaring fra lærerutdanningen, og skolen- eller barnehagens ledelse og organisering. De eksterne ressursene i form av støtte fra veileder og

utdanningsinstansene i diskusjoner og refleksjoner, fremstod som et sentralt punkt i hvorfor man opplevde opplegget som positivt. De ulike intervjugruppene hadde en samlet formening om at veiledningen bidro til at de nyutdannede ble i bedre stand til å reflektere over egen praksis og hva som gir et godt læringsmiljø, å håndtere møtet med elevene og arbeidssituasjonen, samt at det førte til økt selvtillit og tro på egne evner. I hovedsak deltok de nyutdannede og veilederne på opplegget fordi ledelsen ved skolen eller barnehagene tok initiativ til det, noe som viser at det kan være avgjørende for opplegget (og om det i det hele tatt blir satt i gang), at arbeidsgiver eller ledelsen inntar en aktiv rolle. De nyutdannede og ledelsen ved skolene og barnehagene i undersøkelsen var samstemte om at oppleggene burde bli obligatoriske, slik at arbeidsgiver ikke kan fraskrive seg ansvaret for den nyutdannede nytilsatte. Videre i rapporten poengteres det at veiledningen i all hovedsak er til fordel for den nyutdannede og veilederen, og at det sjelden fører til skole- eller barnehageutvikling. Om lærerutdanningen drar nytte av veiledningen varierer såpass at det ikke er konkludert med noe i rapporten (Dahl 2006:iiif).

I 2010 presenterte Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) en rapport på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, basert på en undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere i 2009. Resultatene fra denne undersøkelsen går ikke direkte på veiledning, men sier mer om hvilken situasjon lærere befinner seg i et halvt år etter endt utdanning. Undersøkelsen viser at allmennlærere er relativt kritiske til sin utdanning, både til innhold, kvalitet, tilbakemeldinger og veiledning. Derimot er de nyutdannede tilfreds med mottakelsen på sin nye arbeidsplass, og de gir uttrykk for å være godt fornøyd med den oppfølgingen de har fått i skolen. Færre enn man skulle tro opplever å stå alene uten hjelp eller støtte. Rapporten sier ikke noe mer om hvilken veiledning som er gitt, eller hvilket omfang den har hatt, men det ser ut som om mye av veiledningen er uformell og usystematisk. Et siste poeng som er verdt å legge spesielt merke til i rapporten, er at de nyutdannede selv føler at de mestrer læreryrket godt. De så ut til å være fornøyd med håndtering av klasseledelse, elever med spesielle behov, samarbeid med kolleger og foreldre, samt at de følte seg kompetent når det gjaldt egne fagkunnskaper og pedagogiske ferdigheter. Både en aktiv studiemåte, kollegialt samarbeid og oppfølging synes å ha betydning for denne mestringsfølelsen (Arnesen & Aamodt 2009:11f).

2.3.5 Intensjonsavtalen

Departementet var så fornøyd med erfaringene fra veiledningsopplegget for nyutdannede lærere, at de ønsket at alle nyutdannede lærere skulle tilbys veiledning. I 2009 ble den

finansielle budsjetttrammen til ordningen «Veiledning av nyutdannede lærere» doblet, og utgjorde dermed totalt trettitre millioner kroner. Dette skapte rom for at vesentlig flere nyutdannede lærere kunne få tilbud om veiledning (St. meld. nr. 11 2008-2009:34). Samtidig gikk KS (kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon) og KD (kunnskapsdepartementet) sammen om en nasjonal intensjonsavtale som skulle videreføre ordningen. I denne avtale mellom kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen (intensjonsavtalen) er målet at "(...) alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring". Ansvar overføres i denne avtalen fra utdanningsinstitusjonene til skoleeier. Utdanningsinstitusjonenes oppgave ligger i å utdanne lokale mentorer (kunnskapsdepartementet 2009).

Intensjonsavtalen er blant annet basert på prinsippene som lå til grunn for avtalen mellom kunnskapsdepartementet og KS om kvalitetsutvikling i grunnopplæringen (Kvalitetsutviklingsavtalen) fra 2006, og KS sin utdanningspolitiske plattform *Kunnskap for kommende generasjoner* fra 2007 (kunnskapsdepartementet 2009). I sistnevnte dokument står det skrevet at alle kommuner oppfordres til å "inngå forpliktende samarbeid om (...) mentorordning for nytilsatte" (kommunesektorens organisasjon 2011:12).

Kvalitetsutviklingsavtalen har som mål at KS og KD skal "arbeide målrettet for økt kvalitet i grunnopplæringen." Videre står det skrevet at partene vil arbeide for å knytte forskning og praksis tettere sammen ved å samarbeide med skoleeiere og lærerutdanningsinstitusjoner, samt at de vil styrke kvaliteten på lærerutdanningen og trygge tilstrømmingen til yrket (kunnskapsdepartementet 2006). Denne avtalen skulle gjelde frem til 2009, og i 2011 kom en ny kvalitetsutviklingsavtale som også omfattet barnehagen. Denne avtalen viderefører punktene fra 2006 som er beskrevet over, men legger også til at det må arbeides for å øke kompetansen for ansatte gjennom veiledning og profesjonsutvikling. Veiledning blir dermed fremmet som et viktig verktøy for kvalitetsutvikling i skolen (kunnskapsdepartementet 2011a).

2.3.6 Resultater fra intensjonsavtalen

Etter at intensjonsavtalen ble satt i kraft fra skoleåret 2010/11, er det blitt gjennomført tre store undersøkelser på området. Både KS/KD og Utdanningsforbundet gjennomførte høsten 2010 hver deres undersøkelse, som samlet gir et godt bilde av hvordan intensjonsavtalen ble fulgt opp av skolene det første semesteret. Dessuten foretok KS/KD en

oppfølgingsundersøkelse vinteren 2012. Den største forskjellen på undersøkelsene fra de to partene er valg av informanter (Harsvik & Norgård 2011:9).

2.3.6.1 KS og KDs kartlegging 2010

KS og KD ville med sin første kartlegging finne ut hvilken utbredelse veiledningsordningen hadde, hvordan den ble organisert og hva den bestod av. For å finne ut av dette brukte de telefonintervjuer og spørreundersøkelser på nett. Informantene bestod av skoleeiere, rektorer og nyutdannede lærere (kunnskapsdepartementet 2011b:6). Når det gjelder utbredelse fant de i sin kartlegging at 8 av 10 kommuner eller fylkeskommuner som har nytilsatte nyutdannede lærere tilbyr veiledning, og det samme tallet gjelder for skolene. Derimot er det bare 6 av 10 av de nyutdannede selv som sier at de er med i en slik ordning. Rundt 8 av 10 kommuner/fylkeskommuner oppgir at de har en veiledningsordning eller konkrete planer om å innføre en, mens for skolene er dette tallet 3 av 4. Dette er uavhengig om kommunen/fylkeskommunen eller skolen hadde nytilsatte nyutdannede lærere denne høsten eller ikke. På de fleste skolene ble veiledningen organisert som møter mellom de nytilsatte nyutdannede og veilederne utenom undervisningstiden. 7 av 10 rektorer sier at de har avsatt tid til møter i arbeidsplanene til veiledere og/eller de nyutdannede, mens over 5 av 10 nyutdannede påstår at de ikke har fått dette. Dette til tross for at både skoleeiere og rektorer ser på avsatt tid i de aktuelle arbeidsplanene som en av de to desidert viktigste forutsetningene for veiledningsordningen. Når det kommer til innhold fant de i undersøkelsen at dette varierte, men at det som gikk igjen i de fleste ordningene var klasseledelse, elevvurdering, nytilsattes individuelle behov og organisering av undervisningen. Det var færre ordninger som tok med karaktersetning, inspeksjon eller andre praktiske oppgaver, personalforhold, læreplanforståelse og andre velferdstjenester tilknyttet skolen. Av de informantene som var tilknyttet en veiledningsordning på dette tidspunktet, var et klart flertall positive til denne (kunnskapsdepartementet 2011b:4f).

2.3.6.2 KS og KDs oppfølgingsundersøkelse 2012

Oppfølgingsundersøkelsen ligger tett opp til kartleggingen i 2010 i metode og innhold, slik at resultatene vil være sammenlignbare. Her vil det kort bli lagt vekt på de hovedmomentene i utviklingen som er skjedd fra den første kartleggingen til oppfølgingsundersøkelsen to år senere. Når det gjelder utbredelsen av veiledning nytilsatte nyutdannede lærere har den økt med 10 %, men resultatene viser at Hordaland er ett av fylkene som ligger etter. Som i 2010 oppgir skoleeiere og rektorer at det er henholdsvis engasjement fra skoleledere og tid avsatt i veilederes og nytilsattes arbeidsplan som er de viktigste faktorene for å få i gang en

veiledningsordning ved skolen. Informasjon om veiledning til de nyutdannede lærerne sammen med vitnemålet har gått ned, mens etterspørselen på skolene har økt de siste to årene. Når det gjelder veilederne er de fleste fortsatt ansatt på skolen, mens det har vært en økning både av den formelle (fra 58 til 64 %) og uformelle veilederopplæringen. Det er ingen endring i at veiledningen for det meste foregår på skolen, at den vanligste formen er en-til-en møter og at de to vanligste innholdselementene i veiledningen er klasseledelse og elevvurdering. Det som derimot har økt er tilfredsheten blant skoleeiere og rektorer, mens den er uendret hos de nyutdannede. Igjen peker Hordaland seg ut blant fylkene, her ved at rektorene i dette fylket er mindre fornøyde enn i resten av landet. Man er dessuten mer fornøyd på skoler der de har faste en-til-en møter og gruppemøter, og veiledningen er tilpasset den nytilsatte nyutdannede lærerens individuelle behov (Fladmoe & Karterud 2012:6f).

2.3.6.3 Utdanningsforbundets kartlegging 2010

Utdanningsforbundet benyttet seg av fire ulike spørreskjema ved innhenting av datamateriale, og informantene er nytilsatte nyutdannede lærere, veiledere, hovedtillitsvalgte i kommune/fylkeskommune og tillitsvalgte på arbeidsplassen. Samtlige er også medlemmer av Utdanningsforbundet. Undersøkelsen hadde samme hensikt som KS & KD, nemlig å finne ut mer om intensjonsavtalen i praksis når det gjaldt utbredelse, innhold og organisering. I tillegg har Utdanningsforbundet sett på rammevilkårene knyttet til veiledningsordningene (Harsvik & Norgård 2011:5). Når det gjelder utbredelse har undersøkelsen funnet at under halvparten av de nytilsatte nyutdannede lærerne oppgir at deres skole har en veiledningsordning. De tillitsvalgte ved skolene begrunner det manglende veiledningstilbudet med at det ikke er tilsatt nyutdannede lærere eller at ledelsen ikke har tatt initiativ til en slik ordning. Organisering av veiledningen er svært varierende, og den fremstår flere steder som lite omfattende, systematisk og målrettet. Rammevilkårene er mangelfulle, og det er sjelden at veileder eller den nyutdannede har redusert undervisningstid som følge av veiledningen. Der dette er tilfelle viser kartleggingen at veilederne har bedre betingelser enn de nyutdannede. De nyutdannede som derimot har fått nedsatt undervisningstid er mer tilfreds med ordningen enn de som ikke har fått det. Når det gjelder innhold i veiledningen har Utdanningsforbundets kartlegging funnet at det er store variasjoner, men at det er samsvar mellom svarene veiledere og de nyutdannede gir (Harsvik & Norgård:42f).

2.3.7 Kritikk mot intensjonsavtalen

I undersøkelsen til Utdanningsforbundet – *de beste intensjoner* - står det i innledningen at forbundet ønsker at veiledning for nytilsatte nyutdannede lærere skal være en rettighet og en

plikt, og ikke bare et tilbud som skoleledelsen blir oppfordret til å gi. I dag er det arbeidsgivers ansvar å innføre en slik ordning, og dette har ført til at ikke alle kommuner og skoler tilbyr veiledning til sine nytilsatte lærere per 2010 (se over). Videre jobber Utdanningsforbundet for at kvalitet på veiledningen skal sikres gjennom regulering av innhold, omfang, organisering og vilkår. Overordnede rammer skal samtidig gi muligheter for lokalt tilpassede løsninger. Ulik veilederkompetanse, ulike prioriteringer og forskjell i tilgjengelige ressurser fører til at veiledningen per i dag er preget av store variasjoner på tvers av kommuner, fylkeskommuner og skoler. Både Utdanningsforbundets og KS & KDs kartlegging bekrefter dette. Utdanningsforbundets kritikk mot intensjonsavtalen er derfor at den er lite forpliktende, og at mangelen på statlige reguleringer risikerer å få konsekvenser for kvaliteten på ordningene (Harsvik & Norgård:6ff).

I en artikkel i tidsskriftet *Bedre skole* tar også Marit Ulvik og Kari Smith for seg intensjonsavtalen med kritisk blikk, under overskriften ”Veiledning av nye lærere – hvem, hva og hvorfor”. De stiller spørsmål ved at det kun oppfordres til både å gi og motta veiledning, og at både arbeidsgiver og de nyutdannede kan velge vekk veiledningen. De ser det også som en svakhet at det ikke er avsatt øremerkede ressurser i form av tid og penger, men at veiledningen (som er en ny oppgave) skal inngå i de rammene som allerede finnes. Videre påpeker også Ulvik og Smith at både organisering og innhold i veiledningen er uklart, og at det derfor er mye som kan falle inn under begrepet veiledning. Dermed er intensjonsavtalen en avtale der det oppfordres, anbefales og menes, men ikke stilles noen krav. Faren med dette er at veiledningsordningene ikke etableres på bakgrunn av profesjonell veiledningspedagogikk, men at man isteden velger pragmatiske og tekniske løsninger. Men det er flere sider ved intensjonsavtalen som åpner opp for ulike tolkninger. Hva man legger i begrepet nytilsatte nyutdannede lærere kan variere nokså mye, og intensjonsavtalen har ikke bidratt til å klargjøre dette. Ulvik og Smith mener at det må tydeliggjøres hvem ordningen omfatter. Det samme gjelder for veilederne. KS er også er vag på dette området, de ser på veilederen som en erfaren lærer med formell eller uformell relevant veiledningskompetanse. Dette åpner opp for at omtrent enhver lærer med litt fartstid i yrket kan fungere som veileder, og at arbeidsgiver kan velge den løsningen som lønner seg, og ikke nødvendigvis den som er best. Heller ikke frem i tid ser det ut til at en formell veilederkompetanse skal bli et krav, selv om departementet i samarbeid med utdanningsinstitusjonene har startet opp ny veilederutdanning. Denne kritiserer Ulvik og Smith for ikke å gi tilstrekkelig med

anerkjennelse, og at det ikke er nok med lærernes egen motivasjon for å ta utdanningen (Ulvik & Smith 2011: 52f).

Kritikken rettet mot intensjonsavtalen lyder ganske likt som den Utdanningsforbundet kommer med, altså at det må gis klart uttrykk for innholdet i veiledningen, at ressurser må settes av spesielt til veiledning, samt at det må tydeliggjøres hvem veilederen og den nytilsatte nyutdannede læreren er. Avslutningsvis advarer Ulvik og Smith om at dersom ikke dette skjer, kan konsekvensene bli at veiledningen oppleves som en belastning og unødvendig tidsbruk, og i verste fall at den kan komme til å fremme frafall fra læreryrket (Ulvik & Smith 2011: 55). En svakhet ved ordningen som departementet selv nevner, er den skjeve fordelingen mellom kommunene. De små utkantkommunene sliter mer med rekrutteringen enn de store kommunene, og har oftere utskiftning. De risikerer derfor å få flere nytilsatte nyutdannede lærere hvert år, som videre vil gjøre det krevende økonomisk for skolene å gi alle et godt veiledningstilbud. De har heller de ingen garanti for at lærerne blir værende etter det første året (st. meld. nr. 22 2010-2011:94).

2.4 Internasjonal forskning

Internasjonalt er det gjort mye forskning og blitt skrevet mye litteratur rundt emnet veiledning av nyutdannede lærere. Her blir veilederen kalt mentor og veiledning mentoring, derfor vil disse begrepene også bli brukt i denne sammenhengen. I USA førte utdanningsreformer i 1980-årene til at veiledning av nyutdannede lærere ble satt i gang, gjennom såkalte ”induksjonsprogram”. Målet var at de nyutdannede raskere skulle oppnå kompetanse som en erfaren lærer, og bli sosialisert inn i kulturen på arbeidsplassen. Samtidig siktet de på å hindre lærerfrafallet og øke trivselen i yrket (Arends & Rigazio-DiGilio 2000:1).

I 2000 sammenlignet Arends og Rigazio-DiGilio 119 internasjonale studier om nyutdannede læreres bekymringer og induksjonsprogrammernes kjennetegn og utfall, og skrev et sammendrag av funnene fra disse studiene. Studiene av nye læreres bekymringer viste at induksjonsprogrammene burde inneholde tema som klasseromsledelse, undervisning, tidsforvaltning, behersking av stress- og arbeidspress, og samarbeid med elever, foreldre, kolleger og ledelse. Videre fant Arends og Rigazio-DiGilio at en effektiv mentor burde sørge for følelsesmessig støtte, å lære den nyutdannede om læreplaner og undervisning, samt å gi informasjon om arbeidsplassens normer og regler. Å utdanne mentorer gjør de mer skikket for oppgaven, og innholdet i en slik utdanning burde innebære voksnes utvikling og læring, veilednings-, relasjons- og kommunikasjonsferdigheter. Det blir også konkludert med at

reduisert undervisningstid og/eller -mengde er svært viktig for både mentor og den nyutdannede, samt at den nye læreren får lettere oppgaver eller klasser i starten. Møtene mellom mentor og den nyutdannede bør være regelmessig og innenfor et formelt, systematisk veiledningsprogram. Rektor på skolen kan ikke trekke seg ut og overlate hele ansvaret til mentoren, men bør vise engasjement og støtte til de nye lærerne. Dessuten viser studiene at de nyutdannede drar fordel av å ha gruppediskusjoner med likesinnede, kolleger og ansatte fra utdanningsinstitusjoner. Til sist nevner Arends og Rigazio-DiGilio at det ikke finnes bevis for at induksjonsprogrammene hindrer frafall i det lange løp, men at det er en sterk oppfatning at det forbedrer undervisningseffektiviteten og den nyutdannedes selvoppfatning (Arends og Rigazio-DiGilio 2000:4).

Med utgangspunkt i de 119 studiene og deres konklusjoner, har Arends og Rigazio-DiGilio utarbeidet anbefalinger og politiske implikasjoner ved implementering av induksjonsprogram. Jeg vil kun trekke ut noen av dem her. For det første bør man tydeliggjøre målene og hensikten med induksjonsprogrammet, og kjenne til læringsteorier og utfordringer man sannsynligvis møter i begynnerfasen. Dessuten bør de ulike rollene og deres ansvar defineres, samt tydelige regler og krav ved gjennomføring. Både mentor og den nyutdannede bør få lettere eller mindre arbeidsoppgaver. Når det gjelder de politiske implikasjonene er det ikke like aktuelt å trekke frem alle punktene i denne sammenhengen, da politikk og styring varierer fra land til land. Det som kan nevnes er at utvikling av gode, forskningsbaserte induksjonsprogram kan ta flere år, og at det krever politisk engasjement på alle nivå. Dette må resultere i økonomisk støtte, slik at programmet har nok ressurser til å gjennomføres på en adekvat måte (Arends og Rigazio-DiGilio 2000:10ff).

I en nyere artikkel av Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson (2008) tar forfatterne opp det samme temaet. Under tittelen "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't" ser de på internasjonal forskning som er gjort på området. Mens Arends og Rigazio-DiGilio hovedsakelig bruker studiene for å komme med anbefalinger om hvordan induksjonsprogrammene bør være, blant annet ved å sammenligne suksesshistorier, er Hobson m.fl. også opptatt av hvilke fordeler/utbytte veiledningen kan gi de ulike partene. Sistnevnte finner at veiledningen gjerne gir følelsesmessig og psykologisk støtte som hjelper den nye læreren med å takle vanskelige situasjoner og gjør dem mer fornøyd i jobben. Dessuten ser det ut til at den nyutdannede får økt selvtillit, bedre refleksjons- og problemløsningsevner, og det fører til profesjonell vekst og redusert følelse av isolasjon. Men det viser seg også at mentoren i de fleste tilfeller selv drar fordel av å delta i induksjonsprogrammet, spesielt med

tanke på sin egen profesjonelle og personlige utvikling. Veiledningen fører ofte til økt selvrefleksjon og kritisk tenkning omkring egen praksis, og de får nye erfaringer gjennom møte med den nyutdannede, universitets- eller høyskolelærere og deltakelse i mentorkurs. Dette kan blant annet føre til nye perspektiv og ideer, forbedrede undervisningsstrategier og kommunikasjonsferdigheter, økt selvtillit til egen undervisning og et bedre forhold til elever og kolleger. For skolene og utdanningssystemet er den viktigste fordel at veiledning av nytilsatte nyutdannede fører til redusert lærerfravall i skolen. Samtidig viser artikkelen til Hobson m. fl. at programmene kan føre til bedre og tettere samarbeid mellom kollegene på arbeidsplassen. I noen tilfeller kom erfarne lærere til mentoren for å få råd, og det oppstod en ny kultur for støtte og profesjonell utvikling på skolen. Det kan også tenkes at veiledningen kommer elevene til gode ved at lærerne blant annet får mer selvtillit og blir mer engasjert i jobben, men det er finnes lite forskning som kan underbygge dette (Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson 2008:209f).

Men det er ikke bare fordeler med induksjonsprogrammene, og Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson peker på flere ulemper. For mentorene er det i flere studier vist at veiledning kan være en belastning, og det trekkes frem tre hovedproblemer. For det første er det noen mentorer som opplever økt og uoverkommelig arbeidsmengde, som gjør at de selv føler seg stresset og den nyutdannede får ikke dekket sine behov. For det andre er det noen mentorer som blir usikker, nervøs og føler seg truet ved at den nyutdannede observerer deres undervisning eller kommer med nye ideer. Det siste problemet er at enkelte føler seg isolert i mentorrollen. Også den nyutdannede og utdanningssystemene har erfart baksider ved induksjonsprogrammene. Det er store variasjoner og kvalitetsforskjeller på veiledningen som blir gitt, og også her er det tre hovedårsaker, som først og fremst ligger i egenskaper hos mentor. For det første opplever noen av de nyutdannede at mentoren er utilgjengelig og distansert, og gir dem ikke tilstrekkelig med følelsesmessig støtte. Noen føler seg også mobbet og tøft behandlet, og utvikler angst. Det andre går i motsatt retning, ved at den nyutdannede ikke blir utfordret nok. De får delta i enkle oppgaver og lite ansvar i klasserommet, og mister mye av sin mulighet for nytenkning. Den siste årsaken til at veiledningen kan slå feil, er at mentoren er for teknisk i sin rolle, og fokuserer på ”prøv-og-feil-læring”. Det blir lagt vekt på praktiske utfordringer, og ofret lite oppmerksomhet til blant annet pedagogiske spørsmål, refleksjon og sammenhengen mellom teori og praksis. Dårlige induksjonsprogram eller upassende mentorer kan føre til at flere lærere forlater yrket, og at de tradisjonelle normene og praksisen blir videreført

istedenfor å åpne opp for innovasjon og utvikling (Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson 2008:210f).

Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson ser også på hvilke faktorer som fører til suksess blant induksjonsprogrammene, og finner mye av det samme som Arends og Rigazio-DiGilio her. Det kan blant annet nevnes kontekstuelle elementer som redusert undervisningstid, å ha møtetid i løpet av skoledagen og at mentor mottar økonomisk belønning eller annen anerkjennelse for arbeidet. Dessuten nevnes det som positivt at induksjonsprogrammet er relativt fritt for eksternt bestemte mål og kriterier, at mentor er involvert og forpliktet til et enhetlig program, at skolen er preget av en kollegial og lærende kultur, samt at både mentor og nyutdannet har tilgang til støtte utenfor veiledningssituasjonen og at de uten vansker kan skifte ”partner” dersom de føler at veiledningen ikke er produktiv. Egenskaper ved mentoren og relasjonen til den nyutdannede er også svært viktig for suksess, i tillegg til at han eller hun bør ha fått opplæring eller utdanning som mentor. De som skal veilede andre bør kunne vise god profesjonell praksis, og bevisstgjøre den nyutdannede på hva som ligger til grunn for den. Mentoren må selv ønske å gjøre jobben, og bør ha egenskaper som å være støttende, tilnærmelig, ikke-dømmende, troverdig, empatisk, ha et positivt vesen og være en god lytter. I tillegg bør han eller hun vise interesse for den nytilsatte nyutdannede lærerens liv og yrke. Når det gjelder sammensetting av mentor og nyutdannet bør de gå overens personlig og profesjonelt, og det er en fordel om de har samme fagfelt. Forskningen viser til at det virker negativt inn å velge en mentor med høyere status på skolen, for eksempel en fra ledelsen. Også når det kommer til mentorens strategier for veiledning fremlegger forskningen noen suksessfaktorer. Uten å gå for langt i dybden, da det vil bli en del gjentakelse, går det ut på at mentoren må kunne dekke den nyutdannedes individuelle behov på det stadiet han eller hun er på. Modellering og observasjon regnes her som en god metode (Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson 2008:211f).

Til slutt i artikkelen tar forfatterne opp begrensninger ved forskningsresultatene. Det er en svakhet at de fleste studiene nesten utelukkende tar utgangspunkt i erfaringer fra mentoren eller den nyutdannede, eller begge. Dessuten er det flere grunner til å kritisere forskningens validitet og kredibilitet, blant annet fordi mange av informantene kan ønske å sette seg selv eller arbeidsplassen i et bedre lys. De konkluderer med at induksjonsprogrammene har store muligheter for å forberede de nytilsatte nyutdannede lærernes på møtet med yrket, men at det samtidig kan feile og ha motsatt virkning (Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson 2008:213f).

2.5 Veiledning

2.5.1 Begrepsjungelen

Før jeg går videre synes jeg det er viktig å finne det riktige begrepet å bruke. Kan vi si at rådgivning og veiledning er det samme, eller er det to begrep med vidt forskjellige betydninger? Og hva med mentoring, coaching, counseling, konsultasjon, kollegial bistand og supervisjon?

De siste tretti årene har veiledningsbegrepet stått sterkt i Norge (Olsen 2010:15). Lauvås og Handal ser på veiledningsbegrepet som et overordnet begrep, og at blant annet konsultasjon, rådgivning og supervisjon er ulike former for veiledning (Lauvås & Handal 2000:39).

Kjennetegn på *supervisjon* er at det foregår over et lengre tidsrom, det foregår ofte internt mellom en kompetent og en eller flere ikke-kompetente og veilederen har ansvaret for det de(n) andre gjør. Dessuten omhandler det faglige forhold, og deltakelse er som regel pliktig. Ved *konsultasjon* har deltakerne noenlunde samme kompetansenivå, og veilederen er gjerne ekstern. Den som blir veiledet søker selv veiledningen, som har faglig innhold, og velger også om han eller hun vil følge de rådene som blir gitt. Konsultasjonen foregår over en avtalt periode, og skal ende opp med handlingsråd (Lauvås & Handal 2000:40ff). *Rådgivning* velger Lauvås og Handal, trass overforenklingen, å sidestille med det engelske ordet *counseling*. Her vil rådgiveren, ha en behandlerrolle, en forebyggende rolle eller en undervisende og oppbyggende rolle. Uansett vil oppgaven være å hjelpe en eller flere personer med ulike problemer, enten i forkant, underveis eller etter at de har oppstått (Lauvås & Handal 2000:50).

Videre trekker Lauvås og Handal inn begrepet *kollegial bistand*, som ikke ligger langt unna konsultasjon og dermed også blir en undergruppe av veiledning. Her søker en veiledning internt, enten av en kollega eller overordnet. Det som skiller kollegial bistand fra konsultasjon, bortsett fra at veilederen er intern, er ansvarsfordelingen. Ved konsultasjon er det den som søker veiledningen som alene har ansvaret for avgjørelsene som blir tatt, mens for kollegial bistand er det et felles ansvar som fordeles etter avtale (Lauvås & Handal 2000:40ff). Det siste begrepet forfatterne trekker frem i denne sammenhengen er *mentoring*. Mentoring ligger nært opp til supervisjonsbegrepet, men søker å videreføre dette ved å legge mer vekt på likeverd og gjensidig dialog mellom partene. I denne forbindelse nevner Lauvås og Handal veiledning av nyansatte, og at begrepet mentor tradisjonelt er knyttet til at en eldre og mer erfaren fagperson virker som en rådgiver eller sponsor for den yngre nyansatte (Lauvås & Handal 2000:51f).

Det er vanskelig å komme frem til et enkelt begrep som alene dekker veiledning av nyutdannede. Ut fra redegjørelsen over vil mentoring passe godt for denne typen veiledning. Dette er et begrep som er internasjonalt utbredt, og som er kommet sterkere med i veiledningssammenheng i Norge de siste årene. Det er ulike oppfatninger omkring innholdet i de ulike begrepene, og om de kan sidestilles eller ikke. Olsen skiller mentor fra veileder ved at førstnevnte er veiledere av mesterlæretradisjonen, mens sistnevnte er veiledere som jobber ut fra handlings- og refleksjonsmodellen (Olsen 2010:15f). I St. meld. nr. 16 (2001-2002) står det følgende om veiledning av nyutdannede lærere: ”Veiledningen på eget arbeidssted bærer preg av kollegaveiledning, og den bør ikke kombineres med skikkethetsvurdering eller annen form for vurdering som kan skape utrygghet i forholdet mellom veileder og den som mottar veiledning” (St. meld. nr. 16 2001-2002:57). Skagen skriver at ”veiledet deltagelse” tar med det beste fra reflekterende veiledning og mesterlære, og er en god handlingsfokusert veiledningsstrategi. Dette står under overskriften ”Mentorer som kan innvie nyutdannede i yrket”, og med dette beveger han seg forsiktig inn på veiledningstypen mentoring som også er nevnt over (Skagen 2010:49).

Den store begrepsjungelen kan bidra til forvirring og misforståelser, samt ulike oppfatninger av hva veiledning er og bør være. I intensjonsavtalen brukes begrepet veiledning om det som skjer, og den som gir veiledningen blir kalt mentor. Hva som ligger i begrepet veiledning blir ikke definert i denne avtalen, men det bemerkes at dette arbeidet skal være *tilsvarende ordningen ”Veiledning av nyutdannede lærere”* som kom i gang i 2003 (kunnskapsdepartementet 2009). Ordningen var preget av store forskjeller fra skole til skole, og bidrar derfor ikke til å belyse veiledningsbegrepet noe videre. Denne vage begrepsstilnærmingen er en del av kritikken som blir rettet mot intensjonsavtalen. Tross i manglende definisjon av og innhold i begrepet veiledning, så Kunnskapsdepartementet i ettertid viktigheten av en ensrettet begrepsbruk. Som nevnt tidligere presiserer de at det er begrepet veileder skal brukes om de som skal veilede nyutdannede lærere, og ikke mentor som brukes i intensjonsavtalen (Kunnskapsdepartementet 2010). For ordens skyld blir begrepene veiledning og veileder også brukt videre i denne avhandlingen.

Når det så er avklart hvilke begreper som skal brukes videre, er det neste naturlige spørsmålet hva dette innebærer. Det foreligger ulike modeller og tradisjoner innenfor veiledning, og det finnes ingen enkel definisjon av begrepet. For å få best mulig forståelse for hva veiledning er vil jeg derfor kort gjøre rede for noen av de ulike oppfatningene her.

Å ha et smalt perspektiv på veiledning betyr at man begrenser veiledningen til selve samtalen, og man forstår veiledning som et språklig fenomen. Her er kommunikasjonen mellom veileder og veiledet sentral. Denne forståelsen kalles gjerne et samtaleperspektiv eller samtaleveiledning. Ser man i et bredere perspektiv regner man også med veilederens egen håndverkskompetanse, og ser på veiledning som samspill og deltakelse. Veilederens kompetanse kan være utgangspunkt for modellering og imitasjon. Den brede forståelsen går ofte inn under betegnelsen mesterlære, og kommer opprinnelig fra opplæringstradisjonen innenfor håndverksfagene (Skagen 2011:12f, 33f og Stålsett 2009:148). Handal og Lauvås utviklet en modell ut fra et konstruktivistisk læringssyn som er nær knyttet til samtaleveiledning. Modellen er kjent som handlings- og refleksjonsmodellen, eller reflekterende veiledning, og fokuserer på refleksjon omkring egen handling. Den som blir veiledet skal dermed utforske sitt eget kunnskapsgrunnlag fremfor å tilegne seg veilederens eller den ”riktige” yrkesutøvelsen eller kunnskapen. Det er den som blir veiledet som er den viktigste personen i veiledningen (Stålsett 2009:144ff og Skagen 2011:31). Lycke, Lauvås og Handal skriver at reflektert veiledning og mesterlære forsvarer ulike situasjoner, og at det er lurt analytisk å skille dem, men læringsmessig lurt å kombinere dem (Lycke, Lauvås & Handal 2011:66).

2.5.2 Innhold og organisering av veiledning

Det er vanskelig å si noe om innholdet og organiseringen av en veiledningssamtale. Veiledningen blir av påvirket av konteksten, altså selve situasjonen og dens omgivelser, sak og deltakere. Vi sier gjerne at veiledningen er kontekstfølsom (Skagen 2011:13, 25). Ryeng og Skagen hevder at innholdet, eller saksforholdet, ofte blir nedtont til fordel for relasjonen i veiledningen. Med for lite fokus på innhold er de redd for at veiledningen skal gå over i terapi eller instrumentalisme. (Ryeng & Skagen 2011:117). Videre skiller de mellom tverrfaglig veiledning og fagdidaktisk veiledning når det kommer til innhold i kollegaveiledning. Veiledning av nyutdannede er en form for kollegaveiledning, og er aktuell i denne sammenhengen. Ved tverrfaglig veiledning har de som veileder hverandre forskjellig fagbakgrunn, og veiledningen har et mer generelt didaktisk innhold. Man går i bredden i faget. Eksempler her er klasseledelse, elevsaker, undervisningsmetoder og lignende. Med tanke på fagbakgrunnen kan man trekke vekslers på den erfarne læreren som har masse erfaring og kjennskap til skolekulturen og den nyutdannede som har flere års utdanning og et sterkt teorigrunnlag fersk i minnet. De har begge utbytte av veiledningen, selv om det kun er en som veileder og en som blir veiledet. Begge får et nytt perspektiv som kan bidra til å

bevisstgjøre seg sine styrker og svakheter, og det kan føre til større faglig trygghet for begge parter. Ved fagdidaktisk veiledning går man i dybden fremfor i bredden. De som veileder hverandre har samme fagbakgrunn, og kan utdype hverandre. I veiledning av nyutdannede lærere har begge partene et felles kunnskapsgrunnlag, selv om enkelte teorier og modeller gjerne har utviklet og forandret seg etter at veilederen ble ferdig utdannet. I noen tilfeller kan de også ha samme fordypningsfag fra utdanningen sin. Innholdet i veiledningen her går mer i retning av hvordan man kan gjøre kunnskap tilgjengelig for elevene, altså tilrettelegging for læring, og hvordan få en økt forståelse for ett eller flere fag. Tverrfaglig veiledning og fagdidaktisk veiledning kan til fordel brukes om hverandre, men Ryeng og Skagen mener at sistnevnte burde brukes mer i veiledning av nyutdannede. Videre om innhold mener forfatterne at veiledningen må settes i sammenheng med handling i klasserommet. Veileder må gjøre den nyutdannede bevisst på de forventningene og kravene som venter, blant annet ved at prinsipper for god yrkesutøvelse blir tatt opp i veiledningen. Derfor bør tilbakemeldinger på egen undervisning også få større plass i veiledningen. (Ryeng & Skagen 2011:122ff).

Når det kommer til hvem som skal fastsette innholdet i veiledningen er Skagen uenig med Handal og Lauvås. Sistnevnte mener at det er den som blir veiledet som vet hvor skoen trykker og dermed bør bestemme hva veiledningen skal handle om. Skagen taler derimot for at veiledningen skal styres av kunnskapsautoriteten, nemlig veilederen, og at kunnskap dermed overføres fra den erfarne som vet mest til den nyutdannede som vet minst (Stålsett 2009:145).

Innholdet i veiledningen er ifølge intensjonsavtalen uklart, men KS har likevel en mening om hvilke tema som kan være aktuelle for veiledning. De nevner pedagogiske og faglige utfordringer, skole/kulturforståelse, kontaktlæreroppdrag og kommunen som system (Kommunesektorens organisasjon 2010).

Når det gjelder organisering av veiledningen er det blant annet spørsmål om sertifisering, tidsbruk og om tilbudet er pliktig eller frivillig. I mange andre land har man valgt å bruke sertifisering i forbindelse med veiledning, det vil si at den nyutdannede etter endt veiledning skal vurderes til stått eller ikke bestått. I Norge har man ikke valgt denne løsningen. Handal og Lauvås er blant noen av dem som advarer mot denne typen veiledning fordi det vil kunne påvirke de nyutdannede i en spesiell retning fremfor at de får utvikle sin egen læreridentitet (Østrem 2010:22f). Tilbudet er heller ikke obligatorisk per dags dato, men den nyansatte

velger selv om han eller hun vil motta veiledning. Det er heller ingen plikt for skolene å tilby veiledning, men de blir oppfordret og anbefalt å gi det. Når det kommer til tidsbruk er det heller ikke her noen krav til skolene. Selv om det blir anbefalt at det gjennomføres innenfor ordinær arbeidstid for både veileder og nyutdannet, får ikke skolene tilført nye ressurser til dette. Med allerede trange budsjett kan dette bli vanskelig (Ulvik & Smith 2011:52). KS skriver at organiseringen av veiledningen bør ta utgangspunkt både i den nyutdannedes behov, antall nyutdannede på skolen og i kommunen, og tilgang på kompetente veiledere. De mener videre at den kan organiseres på enkeltskoler, eller som et samarbeid mellom ulike skoler eller kommuner. De nevner også at veiledningen kan tas utgangspunkt i eksisterende strukturer som team og faggrupper (Kommunesektorens organisasjon 2010).

2.5.3 Hvordan tilrettelegge for god veiledning?

Selv om det i dag ikke finnes en ”oppskrift” på hva veiledningen skal inneholde og hvordan den skal organiseres, foreligger det mange måter å tilrettelegge på for god veiledning. Mye av kunnskapen er hentet fra nasjonale eller internasjonale erfaringer og forskningsprosjekter.

Veilederen har mye å si for kvaliteten på veiledningen som blir gitt de nyutdannede. Det gjelder både hans eller hennes veiledningskompetanse, samt den relasjonen som blir dannet mellom veileder og den som blir veiledet. Det er klart at veilederen må ha kunnskap om og erfaring fra læreryrket, men dette må også kunne formidles og læres videre på en adekvat måte. Bortsett fra kunnskap er et rikt språklig repertoar de to viktigste dimensjonene i veilederkompetansen, ifølge Skagen. Tradisjonelle samtalemønstre bør brytes opp da variasjon i samtaleformen ser ut til å føre til god veiledning. Det er også viktig at veilederen klarer å balansere mellom å være faglig autoritær og tilbakeholden. Å være for avventende kan sette en stopper for de gode og fruktbare kritiske spørsmålene og utfordringene som kan føre til utvikling hos den som blir veiledet. Samtidig kan det å være for autoritær føre til at den nyutdannede ser på veilederens undervisning som den ”riktige”, og glemmer verdien i sin egen, selvstendige læreridentitet. På samme måten er det også viktig å ha et bevisst forhold til nærhet og distanse, da for mye av det ene eller andre vil kunne hindre god veiledning. Både et ”kompis- eller venninneforhold” og et forhold preget av lite engasjement og interesse for den andre kan bidra til dette. Veilederen bør være åpen og ærlig for å skape en god relasjon mellom deltakerne, og prøve å utvikle et forhold basert på gjensidig tillit og respekt. Ved veiledning av nyutdannede er forholdet mellom deltakerne asymmetrisk, og dette kan skape utfordringer. Veilederen har ansvaret for at den som blir veiledet er trygg nok til å ta egne valg, også valget om å beholde eller forkaste rådene som blir gitt. Et viktig poeng her er at

rådene bør komme sent i veiledningen, slik at ikke den nyutdannede føler seg avhengig av veileder på et tidlig tidspunkt. Veilederen bør være personlig egnet for oppgaven, slik at den nyutdannede får en best mulig start på sin yrkeskarriere. Dette innebærer blant annet å ha empatiske, anerkjennende og ikke-dømmende holdninger (Skagen 2011:12, 39, 221ff, 243 og Stålsett 2009:111ff, 342ff).

Men det er ikke bare veileders kompetanse og relasjonen mellom deltakerne som preger veiledningen. I Bedre skole skriver Ulvik og Smith om intensjonsavtalen med et kritisk blikk, og kommer med egne anbefalinger for hva som bør gjøres for at veiledningen av nytilsatte nyutdannede lærere skal bli så god som mulig. For at intensjonsavtalen skal fungere mener de at veilederen må ha en egen utdanning, og veiledning dermed anerkjennes som en profesjonell oppgave. I tillegg må det settes av ressurser til arbeidet, både i form av tid og penger. Ellers kan det oppleves som en belastning for alle parter. Videre har veiledningen ofte vært tilfeldig, og om den har blitt gjennomført eller ikke har vært avhengig av enkeltpersoner eller ledelsens innstilling. Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere er foreløpig ikke obligatorisk, selv om mange mener at det burde være det, deriblant Utdanningsforbundet (Ulvik & Smith 2011:53ff). Faren er at pålagt veiledning kan føre til motstand og en negativ holdning fra den som blir veiledet (Stålsett 2009:229).

2.5.4 Praktisk yrkesteori

Praktisk yrkesteori er et begrep utviklet av Lauvås og Handal, og innebærer handlingsberedskapen for praktisk virksomhet og ens forestillinger om praksis. Praktisk yrkesteori tar utgangspunkt i at alle har en egen, individuell beredskap basert på egne og andres erfaringer, verdier og kunnskap. Som regel er dette taus kunnskap som er både mangelfull, usystematisk og ubevisst, og den kan være vanskelig å sette ord på. Praktisk yrkesteori er ikke nødvendigvis utdanningsavhengig. På grunn av media, bekjente eller egne opplevelser vil man som regel ha noe kunnskap eller erfaring med flere ulike yrker. Et sykehusopphold eller et besøk hos legen vil gi pasienten en viss praktisk legeteori. Men det er først når man praktiserer sin egen yrkesrolle at den viktige tause kunnskapen utvikles. Det er også her veiledning er viktig, da det kan hjelpe den uerfarne læreren (eller nyutdannede i andre yrker) til å forstå sin egen yrkesteori ved å øke refleksjonsnivået. Ved å snakke om og begrunne sine handlinger og valg vil den nye læreren bli mer bevisst hvilke verdier og kunnskap som ligger bak, som igjen kan bidra til å styrke ens egen yrkesidentitet. Den nye læreren vil stadig knytte nye erfaringer og teori til sin praktiske yrkesteori, og den vil endre seg etter hvert som man tilegner seg ny kunnskap (Lauvås og Handal 2000:180ff).

3. METODE

I denne delen vil jeg gjøre rede for ulike aspekter ved masteravhandlingens metode. Jeg skal blant annet trekke frem hvilken metode jeg har valgt og hvorfor, samt hvordan for-, under- og etterarbeidet av datainnsamlingen foregikk. Til slutt i kapittelet vil jeg også vurdere metodevalget og gjennomføringen av datainnsamlingen.

3.1 Metodevalg

Når en skal velge hvilken metode som er mest hensiktsmessig å bruke i et forskningsprosjekt, er det som regel forskningsspørsmålet, eller problemstillingen, som styrer valget. Det forteller hvilken informasjon man søker, og den metoden som velges bør da være den som gir det beste grunnlaget for å svare på dette spørsmålet. Jeg har valgt følgende problemstilling for min masteravhandling:

Hvilken oppfølging får de nytilsatte nyutdannede lærerne i skolen?

For å svare på problemstillingen ønsker jeg å se nærmere på hvilken type veiledning de nytilsatte nyutdannede lærerne får, hva den inneholder og hvordan den organiseres. Spørsmålet søker en dypere forståelse av hvordan oppfølgingsarbeidet av nyansatte nyutdannede lærere i skolen foregår, og det faller dermed naturlig å ta i bruk kvalitativ metode (Dalen 2011:15). Det er også gjort en rekke liknende undersøkelser på området som jeg vil se nærmere på, og jeg tar da i bruk dokumentanalyse som metode i studien av disse undersøkelsene (Thagaard 1998:56). Ved besvarelse av problemstillingen vil jeg trekke frem egne funn og funn fra undersøkelsene, og se hvorvidt resultatene samstemmer. Dette kan forsvares både med tanke på egen tids- og ressursbruk, og kvalitet på resultatene.

Videre vil jeg se hvordan denne oppfølgingen samsvarer med intensjonsavtalen, og har derfor valgt å stille følgende tilleggsspørsmål: er oppfølgingen de nytilsatte nyutdannede lærerne får i tråd med intensjonsavtalen mellom KS og KD fra 2009 om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger? Igjen må jeg ta i bruk dokumentanalyse for å finne ut hva intensjonsavtalen sier om hvilken type veiledning som skal tilbys, hva den skal inneholde og hvordan den skal organiseres. Deretter må dette sammenlignes med svaret på problemstillingen.

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder er gjennom årene blitt kritisert som forskningsmetode, men blir stadig mer anerkjent og anvendt innenfor samfunnsvitenskapene (Thagaard 1998:11). Denzin og

Lincoln gir følgende definisjon av kvalitativ forskning: ”Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter”. Dette innebærer at kvalitative forskere studerer ting i deres naturlige omgivelser i et forsøk på å forstå eller tolke et fenomen ut fra den mening folk gir dem. Videre involverer dette bruken og innsamlingen av et variert empirisk materiale som beskriver rutiner og problematiske øyeblikk i individers liv. På denne måten bruker forskeren en rekke sammenkoblede metoder i håp om å komme enda nærmere inn på emnet som studeres (Denzin & Lincoln 1994:2). Her er altså ikke forskeren interessert i å frembringe tall og statistikk, slik som i kvantitativ forskning, men ønsker derimot en dypere forståelse av emnet som studeres. Hoyle, Harris og Judd skriver at det finnes mange ulike metoder innenfor kvalitativ forskning, men at de har til felles at deltakerne forteller sin livshistorie slik at forskeren ut fra dette kan generere hypoteser og tema, istedenfor at forskeren tvinger deltakernes svar inn i sine egne hypoteser og kategorier (Hoyle, Harris & Judd 2002:394). Jeg har i sammenheng med min avhandling valgt å bruke kvalitativ metode fordi jeg ønsket å få en bedre forståelse av den oppfølgingen de nytilsatte nyutdannede lærerne får i skolene, og hvordan de selv opplever og beskriver den.

3.1.2 Det kvalitative intervjuet

Innenfor den kvalitative metoden finnes det flere fremgangsmåter og metoder å velge mellom, blant annet intervju, observasjon, tekst-/dokumentanalyse og bruk av visuelle medier (Ryen 2002:18). Jeg må her velge det som er mest gunstig og gjennomførbart for mitt prosjekt. I og med at jeg ønsker å studere *hvordan* intensjonsavtalen blir fulgt opp, faller både observasjon og visuelle medier naturlig vekk til fordel for intervju. Dokumentanalyse vil jeg ta i bruk når jeg skal finne ut *i hvilken grad* intensjonsavtalen blir fulgt opp i skolen, som nevnt over. At jeg ser på det kvalitative intervjuet som det beste valget, og det er det flere grunner til. For det første er det ressurs- og tidsmessig gjennomførbart ved at jeg går i dybden hos et lite utvalg. For det andre vil denne metoden få frem mer av informantenes meninger rundt oppfølgingen de får. Sist vil denne metoden være mest tilbøyelig til å gi den sikreste informasjonen for å kunne svare på forskningsspørsmålet.

Innenfor intervjusjangeren er det flere valg man som forsker må ta, blant annet valget om jeg vil bruke et strukturert, ustrukturert eller semistrukturert intervju. Jeg valgte å bruke semistrukturert intervju i min avhandling. Dette fordi jeg ønsket å kunne spille videre på interessante opplysninger fra informanten ved å stille oppfølgingsspørsmål, noe et strukturert intervju ikke gir rom for (Denzin & Lincoln 1994:363). Det var viktig for meg å følge opp de sporene som kunne belyse svarene deres ytterligere og gi bedre forståelse, for jeg ville ikke

risikere å miste eller misforstå ting som er viktige for respondenten. Samtidig var det viktig å holde en viss struktur for å sikre at jeg fikk svar på det jeg lette etter, at ikke spørsmålene ble helt tilfeldige. Det kan være med på å sikre at man finner den informasjonen man leter etter. Jeg som forsker visste på forhånd vet hva jeg letter etter, og derfor var det viktig med gjennomtenkte spørsmål. Dessuten gav det et bedre grunnlag for å sammenligne resultatene i ettertid, enten på tvers av informantene eller andre studier (Ryen 2002:97).

3.1.2.1 Kritikk av det kvalitative intervjuet

Selv om det er mange gode grunner til å bruke intervju, har denne metoden også sine svakheter. Kritikken som er rettet mot det kvalitative intervjuet kommer både utenfra og fra de kvalitative forskerne selv. Ryen oppsummerer argumentene utenfra i ti punkt og de interne innvendingene i åtte punkt, men i det følgende går jeg kun inn på den kritikken som er aktuell for min avhandling.

En sentral innvending mot det kvalitative intervjuet er at det ikke er vitenskapelig, men at det bare gjengir sunn fornuft. Mye av den videre, eksterne kritikken hviler på denne påstanden. Forkjemperne for kvantitativ forskning har lenge hevdet at blant annet validitet og reliabilitet i forskningen er avgjørende for om den kan kalles vitenskapelig eller ikke, og at dette er en svakhet ved kvalitative metoder. Validitet og reliabilitet kommer jeg nærmere inn på nedenfor. Da det ikke finnes en fasit på hva vitenskap egentlig er, vil denne innvendingen likevel ikke være særlig holdbar. I mitt prosjekt leter jeg etter informasjon som kan gi en dypere forståelse av hvordan oppfølgingen oppleves av de nytilsatte nyutdannede lærerne, og en kvalitativ tilnærming er dermed både ønskelig og nødvendig. En annen innvending mot det kvalitative intervjuet er at det ikke er troverdig fordi det er skjevt eller partisk. Jeg kan ikke vite med sikkerhet om jeg kan ha full tillit til mine respondenter, eller om svarene deres har skjulte motiv. Noen informanter kan ha som mål å sverte eller å fremelske sin arbeidsplass gjennom sine beskrivelser av oppfølgingen. Jeg har forsøkt å være bevisst dette både i oppfølgingsspørsmål og i analyse og tolkning av datamaterialet, uten at jeg kan være garantert å ha lyktes. Det blir også argumentert mot påliteligheten til det kvalitative intervjuet, at det er basert på ledende spørsmål (Ryen 2002:131f). Selv om jeg forsøkte å unngå å styre informanten i en bestemt retning, følte jeg i ettertid at noen av oppfølgingsspørsmålene mine kunne være litt ledende. Dette på den måten at jeg tolket deres svar i en viss retning, for så å søke bekreftelse på om det var det de mente. For eksempel forsøker jeg på side fem i intervju tre å avklare om informanten synes det er behov for veiledning eller ikke, men føler samtidig at jeg er delvis ledende i spørsmålene og måten jeg stiller disse på. Min forforståelse bærer

preg av min egen erfaring med at det er behov for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere, og dette kan være med å påvirke materialet slik som i eksempelet over.

Mange av de interne motargumentene kan oppsummeres ved at det kvalitative intervjuet foregår i en kunstig situasjon hvor naturlig samspill og omgivelser forsvinner, og det blir ikke tatt hensyn til informantens sosiale og materielle situasjon. Dette er faktorer som er med å prege et menneskes meninger og oppfatninger av ting (Ryen 2002:134ff). På grunn av informantenes egenart og deres ulike oppfølging var det ikke naturlig for meg å gjennomføre gruppeintervju, da ville jeg ikke klart å komme i dybden hos hver enkelt informant på samme måte som ved en-til-en intervju. Samtidig vurderer jeg det slik at forskningsspørsmålet og intervjuguiden er av en sånn natur at mangel på samspill og naturlige omgivelser ikke vil spille en avgjørende rolle på informantenes svar. Det jeg derimot tok hensyn til, var å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass eller hjemme hos dem. På denne måten var de kjent i omgivelsene, og intervjusituasjonen kan oppleves tryggere for dem.

3.1.3 Reliabilitet, validitet og generalisering

De kvantitative forskerne har lenge kritisert de kvalitative metodene for å mangle reliabilitet og validitet i forskningen. De kvalitative forskerne forsvarer seg med at reliabilitet og validitet kun er et problem innenfor den kvantitative forskningstradisjonen. De mener at samfunnsvitenskapen ikke kan sammenlignes med og studeres slik som naturvitenskapen (Thagaard 1998:11 og Silverman 2000:9ff). For å understreke forskjellen mellom kvantitative og kvalitative metoder mener mange forskere at det er behov for begrepsendringer (Janesick 2000:393). Lincoln og Guba bruker blant annet begreper som troverdighet, sikkerhet, pålitelighet, nøytralitet, overførbarhet og bekreftbarhet i forbindelse med kvalitativ forskning (Golafshani 2003:601, Dalen 2011:93f og Kvale & Brinkmann 2009:249). For ordens skyld blir begrepene reliabilitet, validitet og generalisering brukt videre i avhandlingen.

Reliabilitetsproblemet henviser til utfordringen med å etterprøve datamaterialet ved bruk av kvalitativ metode. Reliabiliteten, eller troverdigheten, til et forskningsresultat avgjøres ved å se hvorvidt resultatene er de samme (faller i samme kategori) ved gjentatte undersøkelser eller ved ulike observatører. Resultatet er preget av forskeren, situasjonen og samhandlingen med informanten, og det vil derfor være vanskelig å etterprøve resultatene. For å møte denne utfordringen på best mulig måte har jeg forsøkt å dokumentere alle ledd i kunnskapsgrunnlaget mitt, altså klargjort blant annet fremgangsmåter for datainnsamling, analyse og tolkning av resultat. Dessuten er intervjuguiden og transkriberingen av intervjuene

lagt ved avhandlingen, slik at andre forskere har tilgang på det. Jo mer nøyaktige beskrivelser jeg som forsker gir, dess enklere vil andre forskere kunne sette på de samme ”forskerbrillene” ved en eventuell gjentakelse (Thagaard 1998:11, Dalen 2011:93 og Silverman 2000:9f).

En annen utfordring er validiteten på forskningen, hvis man ser på validitet med tradisjonelle, positivistiske øyne. Tilhengere av kvantitativ forskning stiller spørsmålsteget ved hvor gode forklaringer de kvalitative metodene fremskaffer, da forskningen ofte bunner ut i subjektive meninger og beskrivelser av et fenomen. Korte utdrag fra intervju, observasjon eller samtale vil ikke være gyldig som bevis for en påstand, hevder kritikerne. Men enkelte mener at hvis man ser man bort fra positivistenes krav om målinger og tall og tilpasser det til samfunnsvitenskapen, kan kvalitativ forskning gi gyldig, vitenskapelig forskning. Den bredere forståelsen av validitet i samfunnsvitenskapen handler om i hvilken grad metoden undersøker det den skal undersøke. Kvale og Brinkmann (2009) mener behovet for validering bør fungere som kvalitetskontroll i hele forskningsprosessen, og ikke kun som en kvalitetskontroll ved slutten av prosjektet. De nevner syv stadier i prosessen hvor det er behov for validering; ved tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann 2009:250ff). Dalen (2011) drøfter ikke validering i ulike stadier slik som Kvale og Brinkmann, men tar derimot for seg validitet i forhold til forskerrollen, forskningsopplegget, utvalget, den metodiske tilnærmingen, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen 2011:94ff). Jeg har prøvd å ha en bevisst holdning til spørsmålet om gyldighet i hele prosessen, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt. Blant annet var valg av informanter basert på en vurdering av at de ville kunne gi den beste informasjonen, og pilotundersøkelsen en bekreftelse på at intervjuguiden belyste forskningsspørsmålet. Ved selve intervjusituasjonen brukte jeg oppfølgingsspørsmål dersom jeg følte at informantenes svar ikke var tilstrekkelige eller uklare, og forsøkte å opprettholde en objektiv og profesjonell forskerrolle.

Generalisering handler om hvorvidt man kan overføre resultatene man finner til andre personer og situasjoner, forutsatt at funnene regnes som gyldig, vitenskapelig kunnskap. Kritikken her er at kvalitativ forskning som regel baserer seg på få informasjonskilder, og at det dermed vil være vanskelig å generalisere og trekke konklusjoner ut fra dette. Ser man derimot på en naturalistisk form for generalisering er den basert på våre erfaringer, og kunnskapen gir forventninger om ting fremfor forutsigelser. At fem av seks informanter i min undersøkelse ikke mottok systematisk veiledning på sin arbeidsplass kan for eksempel gi forventninger om at langt flere nytilsatte nyutdannede lærere heller ikke får dette på andre

arbeidsplasser. Men samtidig fikk de fleste informantene en form for oppfølging de var fornøyd med, og man kan kanskje forvente at en slik uformell veiledningspraksis foreligger ved de fleste skoler (Kvale & Brinkmann 2009:264f).

3.1.4 Hermeneutikk

Et viktig grunnlag for kvalitative metoder er fortolkende teoretiske retninger, og hvilken tradisjon forskeren vender seg mot har betydning for den forståelsen han eller hun har i møtet med datamaterialet. Det finnes ulike tradisjoner, eller tilnærminger, forskeren kan støtte seg til. Mest kjent er det at kvalitative metoder er nært knyttet til hermeneutikken, som handler om forståelse som tolkning. Dette er en tradisjon som lenge har stått i motsetning til kvantitative metoder og positivismens objektivitet (Ryen 2002:37). Hermeneutikken mener at det ikke finnes en sannhet alene, men at fenomener kan forstås ulikt. Retningen ser etter et dypere meningsinnhold enn det som viser seg direkte. Fordi vi alltid vil være preget av våre fordommer er det viktig å få innsikt i og synliggjøre disse i vårt tolkningsarbeid mener hermeneutikerne (Thagaard 1998:35 og Kvale & Brinkmann 2009:247). I mitt møte med temaet ”veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere” hadde jeg en oppfatning om at det var behov for og et ønske om veiledning blant nye lærere. Jeg hadde også en mening om hva veiledning var og burde være ut fra mine egne behov som nyutdannet lærer. Etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene merket jeg at dette var en oppfatning som ikke stemte overens med informantenes meninger. Jeg ble nødt til å forstå veiledning på en ny måte. I noen intervju føles det i ettertid (under transkribering/analyse) som om jeg ubevisst har forsøkt å få min oppfatning bekreftet hos informantene. Blant annet ved å stille mer eller mindre ledende spørsmål. Prosessen med å samle inn, transkribere og analyse data gav meg et nytt perspektiv på forståelsen av veiledning og mine egne fordommer.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Før datainnsamling

3.2.1.1 Forberedelse

Når en skal i gang med datainnsamling til et prosjekt er det mye å tenke på før man setter i gang. Det aller første jeg gjorde var å sørge for at tema og forskningsspørsmål var klargjort og tydelig formulert, slik at jeg var sikker på at jeg innhentet riktig informasjon for å kunne svare på dette. Deretter valgte jeg metoden som var mest hensiktsmessig i forhold til forskningsspørsmålet. Videre måtte jeg søke og få godkjenning fra Norsk

samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å kunne gjennomføre datainnsamling og -lagring. Dette er for å sikre informantenes personvern, og er spesielt viktig ved innhenting av sensitive opplysninger. Da søknaden ble godkjent, og jeg fikk tillatelse til å lagre datamaterialet jeg samlet inn, gikk jeg til innkjøp av en båndopptaker for å huske alt som ble sagt under intervjuene. Denne utforsket jeg og øvde jeg meg på slik at jeg ble sikker i bruken av den. Dette fordi jeg ikke ville risikere å trykke på feile knapper og dermed unngå uhell som for eksempel sletting av opptak, samt at det bidrar til at informanten får et mer profesjonelt inntrykk av meg som forsker (Dalen 2011:25ff og Kvale & Brinkmann 2009:187f).

3.2.1.2 Intervjuguiden

En godt utarbeidet intervjuguide er svært viktig i et semistrukturert intervju, da dette er med å sikre at svarene jeg får bidrar til å belyse prosjektets forskningsspørsmål. Uten en gjennomtenkt intervjuguide kan man ende opp med at resultatet man får er ubrukelig, og at jobben er gjort forgjeves. Jeg valgte å starte min intervjuguide med litt generelle spørsmål omkring læreryrket, for så å bevege meg inn på temaet veiledning etter hvert. På denne måten fikk jeg åpnet opp med en dynamisk dimensjon, som gav en positiv start på interaksjonen mellom meg som intervjuer og informanten. Etterpå beveget jeg meg mer over på den tematiske dimensjonen for å innhente datamaterialet (Kvale & Brinkmann 2009:144) Jeg var dessuten bevisst på å spørre om deres ideelle veiledningssituasjon før de beskrev den aktuelle veiledningen de fikk. På denne måten forsøkte jeg å unngå at den tenkte, ideelle veiledningen de beskrev ble for lik den egentlige veiledningen. Jeg ønsket også å ha informasjonsspørsmålene om informanten helt til sist, slik at de ikke skulle bli ”overrumplet” med personlige spørsmål helt i begynnelsen av intervjuet. Et annet aspekt ved intervjuguiden min er at jeg valgte å ha den todelt. Jeg ville intervjuere lærere som mottok veiledning, og lærere som av ulike grunner ikke hadde fått veiledning. På grunn av dette valgte jeg å starte med en felles, innledende del, for så å kunne gå to veier. Noen spørsmål for dem som mottok veiledning, og andre spørsmål for dem som ikke mottok. Jeg avsluttet begge versjonene på samme måte, med spørsmål om informanten selv. Siste del av arbeidet med å utarbeide en intervjuguide er å gjennomføre et eller flere prøveintervju. Jeg valgte å prøveintervjue en kollega, slik at jeg fikk et bilde av hvordan spørsmålene fungerte. Jeg endret eller forkastet spørsmål som ikke belyste forskningsspørsmålet mitt, og la til spørsmål dersom jeg ikke fikk svarene jeg lurte på. Dessuten fikk jeg kollegaen min til å kommentere intervjuguiden fra en informant sitt ståsted. Var spørsmålene utydelige? Følte hun seg krenket eller ille til mote av

noen av spørsmålene? Var det mye gjentakelser? Etter prøveintervjuet reviderte jeg intervjuguiden ut fra de kommentarene jeg hadde fått (Dalen 2011: 26ff).

Når det gjelder innholdsvaliditet i intervjuguiden må jeg se på hvorvidt spørsmålene er med å belyse problemstillingen min. De tre åpningsspørsmålene er ikke direkte med å besvare problemstillingen min, men er med på å skape en trygg start på intervjusituasjonen og fordele informantene på ja- eller nei-delen av intervjuguiden. De to første spørsmålene i ja- og nei-delen (spørsmål 4 og 10), er myntet direkte på problemstillingen. Der forteller informanten om hvilken type oppfølging han eller hun får, enten den er systematisk eller ikke. Grunnen til at jeg valgte å trekke frem informasjon om intervjuobjektene på slutten er at jeg ønsket å se om eventuelle forskjeller kunne ha sammenheng med alder, erfaring, utdanning eller arbeidsoppgaver. En svakhet ved intervjuguiden er at den ikke får svar på hvilken type veiledningstilbud informantene på nei-delen har fått på sin arbeidsplass (som de valgte å takke nei til). Det vil derfor være vanskelig å si om dette tilbudet er i tråd med intensjonsavtalen eller ikke. En annen svakhet er at jeg burde stilt egne spørsmål om organiseringen og innholdet i den veiledningen informantene fikk, enten den var systematisk eller ikke. Ellers føler jeg at intervjuguiden gav meg gode svar og et tilstrekkelig grunnlag til å besvare problemstillingen min. Jeg synes ikke svarene jeg fikk var uklare, og tolker det som at spørsmålene jeg stilte var tydelige og ikke ble misforstått.

3.2.1.3 Utvalg og kontakt med deltakerne

Et strategisk utvalg av informanter er svært vanlig i kvalitative studier, og da velges informantene ut fra forskningsspørsmålet. Informantene blir da de som kan gi den beste informasjonen i forhold til forskningsspørsmålet. I tillegg må informantene velges ut fra hvem som er tilgjengelig, samt man må ta hensyn til om man ønsker et spesielt perspektiv på saken. For eksempel vil et spørsmål om god undervisning kunne belyses godt både av elever og lærere, men resultatene vil nok ikke bli de samme. Utvalget i kvalitativ forskning vil ofte være relativt lite fordi man søker forståelse av enkeltfenomener ved å gå i dybden på det som undersøkes (Thagaard 1998:51f). I dette prosjektet er det tatt i bruk strategisk utvalg for å finne de mest hensiktsmessige informantene. I forhold til forskningsspørsmålet kunne jeg valgt å intervju både nytilsatte nyutdannede lærere, veiledere og ledelsen ved skolen for å finne ut hvordan intensjonsavtalen ble fulgt opp. Jeg valgte å ta de nytilsatte nyutdannede lærernes synspunkt av to grunner. For det første er det en sannsynlighet for at noen av veilederne eller ledelsen ved skolene ville svart intensjonelt, at de ville gitt uttrykk for at veiledningen blir gjennomført i henhold til intensjonsavtalen. For det andre ønsket jeg å vite

mer om hvordan oppfølgingen ved skolene oppleves av de nytilsatte nyutdannede lærerne selv. Videre ønsket jeg å begrense meg til en enkelt kommune, med tanke på tid og ressurser.

Etter å ha bestemt meg for utvalgsmetode var neste steg å komme i kontakt med aktuelle informanter. Jeg valgte å sende en felles e-post til alle skolene i den kommunen jeg ville undersøke, for å høre hvilke skoler som hadde nytilsatte nyutdannede lærere. I e-posten informerte jeg kort om prosjektet mitt og hensikten med intervjuet, og spurte om å bli henvist videre til mulige informanter. Noen skoler fikk jeg ikke svar fra, noen skoler svarte at de ikke hadde nytilsatte nyutdannede lærere, mens fem skoler gav positiv tilbakemelding. Ved disse fem skolene hadde ledelsen videresendt e-posten til de aktuelle lærerne, og jeg fikk en tilbakemelding av lærerne selv hvor de sa seg villig til å delta. Videre sendte jeg en samtykkeerklæring tilbake som de måtte lese gjennom og skrive under på (se vedlegg 1). Til slutt avtalte vi tid og sted for intervjuet. Den ene informanten tok kontakt med en kollega ved sin skole som også var nytilsatt og nyutdannet, og jeg endte opp med seks informanter til sammen. Seks informanter ville vanligvis vært et stort nok utvalg i en kvalitativ undersøkelse. En svakhet ved dette utvalget derimot, er at kun en av disse mottok veiledning i tråd med intensjonsavtalen. Dessuten kan det ved strategiske utvalg stilles spørsmål til om informantene, som selv velger å delta og ikke er tilfeldig plukket ut, kan ha skjulte motiver bak deltakelsen, eller at de for eksempel tilhører en gruppe lærere som er særlig tilfreds/utilfreds med sin oppfølging og vil gi uttrykk for dette.

3.2.2 Gjennomføring av datainnsamling

Etter kontakt med informantene per e-post, ble vi sammen enige om tid og sted for selve intervjuet. Jeg foreslo at jeg kunne komme til deres arbeidsplass eller bosted, slik at det skulle bli enklest mulig for dem og at de skulle få være i kjente omgivelser. Dette for å gjøre dem mest mulig trygge i intervjusituasjonen. Ved ankomst presenterte jeg meg selv, og sammen gikk vi til rommet der intervjuet skulle gjennomføres. Mens vi fant oss til rette før selve intervjuet, pratet vi litt uformelt om skolen, været og andre dagligdagse ting. Dette bidro til å lette på stemningen, og forberede oss begge til selve intervjusituasjonen. All viktig informasjon om meg og prosjektet hadde de fått i samtykkeerklæringen, og denne skrev samtlige under på rett før intervjuet startet. Informantene var på forhånd innforstått med at jeg kom til å bruke båndopptaker under intervjuet, så det var ingen som reagerte da jeg slo den på.

Under intervjuet passet jeg på å vise informanten oppmerksomhet og lyttet interessert til det som ble sagt. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å ikke være ledende i oppfølgingsspørsmålene

mine, og bekreftet ofte svarene deres med et nikk, et ”mhm” eller et ”ja”. Jeg gav informanten god tid til å svare, og gikk ikke videre før jeg var sikker på at han eller hun hadde fått sagt alt de ville (Kvale & Brinkmann 2009: 147). Temaet jeg berørte under intervjuet var ikke av spesielt sensitiv art, og jeg følte ikke at jeg trengte å være forsiktig med måten jeg gikk frem på. Spørsmål omkring deres vurdering av oppfølgingen fra skolen og veilederen ble formulert på en slik måte at informanten ikke skulle sitte igjen med en følelse av at de var illojale mot skolen eller veilederen sin da de svarte. Til slutt i intervjuet spurte jeg dem om det var noe de ville tilføye angående oppfølging i skolen, eller om det var noe de ikke følte var kommet skikkelig frem. På denne måten fikk informantene mulighet til å klargjøre svarene sine, eller komme med relevant tilleggsinformasjon som ikke kom frem gjennom spørsmålene mine. Noen informanter hadde ikke noe å legge til, mens noen valgte å oppsummere det de hadde fortalt, blant annet en av informantene som hadde vinglet litt i sine svar i løpet av intervjuet. Det kom ikke frem ny informasjon på dette tidspunktet i noen av intervjuene. Etter at intervjuet var ferdig slo jeg av båndopptakeren, og takket for hjelpen. I de fleste tilfellene ble jeg sittende noen minutter etter intervjuet var ferdig og prate med informanten om løst og fast. Rett før jeg gikk derfra spurte jeg dem om jeg kunne ta kontakt igjen dersom jeg lurte på noe mer, og dette var alle positive til (Dalen 2011:32ff og Kvale & Brinkmann 2009:141f).

3.2.3 Etter datainnsamling

3.2.3.1 Transkribering

Det er lettere sagt enn gjort å transkribere et intervju, altså omgjøre en muntlig samtale til skriftlig tekst. En muntlig samtale inneholder blick og bevegelser som kan være med å bidra til forståelse av et utsagn, og som ikke fanges like lett opp på båndopptakeren. Her er det viktig med notater fra intervjueren, eller at intervjueren selv foretar transkriberingen kort tid etter intervjuet. På denne måten er samtalen friskt i minne, og transkripsjonen blir mest mulig korrekt (Kvale & Brinkmann 2009:187f). Jeg erfarte at talespråket er noe helt annet enn det skrevne språk. For mens intervjusamtalen foregikk uten problemer eller misforståelser, synes jeg den skrevne utgaven virket mye mer rotete og uklar til tider. Halvferdige setninger ble avsluttet eller avbrutt under samtalen, uten at dette gav verken meg eller informanten noen problemer i forståelsen av hverandre. Et bekræftende nikk kan være nok til at en av partene ikke fullfører en setning, fordi en stilltiende enighet er oppnådd allerede. Leting etter riktige ord og endringer av formuleringer midt i setninger kom også mye tydeligere frem i den skrevne versjonen av intervjuet. Jeg ville nok hatt mer problemer med transkriberingen og forståelsen dersom en annen hadde gjennomført intervjuet for meg eller dersom en annen

skulle transkribert mine intervju. Siden mitt prosjekt er av liten størrelse var det ikke aktuelt å la andre gjøre jobben for meg, for å sikre høyest mulig transkripsjonskvalitet og kjennskap til materialet (Kvale & Brinkmann 2009: 189 og Dalen 2011:58).

3.2.3.2 *Analyse av data*

Etter å ha transkribert intervjuene var det de skrevne versjonene jeg forholdt meg til under analysearbeidet. Jeg valgte å ikke ta feltnotater underveis i intervjuene, da jeg følte at dette ville stykke opp og forstyrre intervjusituasjonen. Jeg følte heller ikke at det som kom frem under intervjuene, bortsett fra den verbale kommunikasjonen, var viktig for datamaterialet eller analysen. Derfor følte jeg heller ikke et behov for å skrive ned iakttagelser i etterkant av intervjuene. I transkriberingen har jeg brukt ordene ”hmmm” eller ”ehhh” der informanten dro litt på svarene og viste usikkerhet (Dalen 2011:55f). Dette har ingen betydning for min tolkning og analysering av svarene, og blir derfor heller ikke trukket frem i drøftingsdelen. Jeg har likevel valgt å ha de med i sitatene fordi jeg ønsket at disse skulle bli gjengitt slik de ble uttalt.

Etter intervju og transkribering, der analysen allerede er godt i gang, kommer fortolkningsprosessen. Her gjelder det å tolke de ulike utsagnene slik at de kan settes inn i en teoretisk ramme. Dette kommer i drøftningsdelen senere i oppgaven, der jeg tolker og vurderer datamaterialet og drøfter det i lys av aktuell teori. Materialet går dermed fra å være beskrivende til å være fortolkende (Dalen 2011:60). Også koding av dataene er en viktig del av analyseprosessen. Strauss og Corbin definerte i 1990 koding som en operasjon der data blir brutt ned, ”conceptualized”, og satt sammen igjen på nye måter (Dalen 2011:62). Under kodingsarbeidet laget jeg kategorier for å samle og sammenligne datamaterialet. Jeg forsøkte å bryte ned utsagnene, tolke dem, sette dem sammen og presentere dem i nye og passende kategorier. I delen jeg har kalt presentasjon av funn vil jeg legge frem datamaterialet. Jeg har her valgt å dele funnene inn i fire hoveddeler, for så å lage kategorier innenfor hver av disse. De fire hoveddelene jeg kom frem til var *hvilken type oppfølging får de nytilsatte nyutdannede lærerne, på hvilket område ønsker de nytilsatte nyutdannede lærerne oppfølging, hvilke utfordringer møter de nytilsatte nyutdannede lærerne og hva anser de nytilsatte nyutdannede lærerne som en ideell oppfølgingsituasjon*. Den første delen brøt jeg ned til tre kategorier kalt systematisk oppfølging av egen mentor, oppfølging av team og tilfeldig oppfølging. Jeg valgte også å ha med en overskrift om oppfølging av ledelsen på slutten. Grunnen til dette var at jeg ønsket å se nærmere på ledelsens engasjement i de nyutdannede, og hvorvidt de var synlige eller fraværende. Den neste delen, på hvilket område de

nyutdannede ønsker veiledning, delte jeg inn i følgende fire kategorier: ”papirmøllen”, undervisningstips/erfaringsutveksling, klasseromsledelse og foreldresamarbeid. Mye av det samme gikk, som forventet, igjen i hvilke utfordringer de nytilsatte nyutdannede lærerne møter, som er neste del. Her valgte jeg likevel å kun bruke to kategorier, nemlig ”papirmøllen” og skolesystemet som første kategori, og foreldresamarbeid, totaloversikt og klasseledelse som andre kategori. Dette fordi den første kategorien favnet om halvparten av informantene, mens de tre gruppene som er samlet i den andre kategorien bare omfattet en informant hver. Den siste delen hvor data om informantenes ideelle oppfølgingssituasjon er samlet, inneholder tre kategorier. Disse kategoriene fant jeg hensiktsmessig å kalle mentor- eller fadderordning, årshjulet, og redusert undervisningstid. Årshjulet er delvis overlappende med ”papirmøllen” og skolesystemet som er nevnt tidligere, men er også tatt med her fordi flere av informantene nevnte det i denne sammenhengen. Etter å ha lagt frem datamaterialet vil jeg i drøftingsdelen sammenligne og diskutere funnene jeg har presentert.

3.3 Etikk

Det er mange etiske utfordringer som dukker opp i forbindelse med det kvalitative intervjuet, både før, underveis og etterpå. Kvale og Brinkmann peker for eksempel på etiske problemstillinger i syv forskningsstadier. *Tematisering* omhandler at temaet skal være av verdi og forbedre den menneskelige situasjon. Temaet jeg har valgt for mitt prosjekt er høyaktuelt da intensjonsavtalen er i startfasen, og vil forhåpentligvis bidra til bedre oppfølging av nytilsatte nyutdannede lærere. *Planleggingsfasen* har mange etiske aspekter som informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for informantene. Før alle intervjuene fikk informantene lese og signere en samtykkeerklæring, der det blant annet stod litt om avhandlingen min og hva som kom til å skje med materialet jeg samlet inn. De ble forsikret om at materialet ble behandlet konfidensielt, og at deltakelsen i prosjektet ikke ville ha noen konsekvenser for verken dem eller arbeidsplassen deres. Selve *intervjusituasjonen* må gjøres trygg og god for informantene for å unngå utilsiktede konsekvenser som for eksempel stress eller endret selvbilde. For å trygge informantene valgte jeg å gjennomføre intervjuene på deres hjemmebane, enten på arbeidsplassen eller hjemme. God informasjon i forkant var også med på å gjøre dem komfortable i situasjonen. Underveis i intervjuet sørget jeg for ikke å være dømmende eller vurderende på noen måte, og virke oppriktig interessert i deres meninger. En uformell prat før selve intervjuet var også med på å lette stemningen, og åpne opp for at intervjusamtalen gikk litt lettere. Under *transkriberingsfasen* kommer igjen spørsmålet om konfidensialitet inn, samt være lojal mot informanten ved transkribering av

muntlige uttalelser. For å gjøre dette best mulig transkriberte jeg intervjuene så tidlig som mulig etter intervjuene, slik at jeg skulle ha intervjusituasjonen ferskt i minne. Ved *analysering* må man ta stilling til i hvilken grad man ønsker å involvere informanten i tolkningsarbeidet av intervjuet, og samtidig hvor dypt og kritisk man skal analysere intervjuet. På grunn av intervjuets lite sensitive art valgte jeg ikke å trekke informantene inn i tolkningen av intervjuet. Jeg så heller ikke hensikten med å være i overkant kritisk eller dyptgående i analysen. Jeg forsøkte å være rettferdig, både mot informantene og prosjektet, ved å holde en åpen og objektiv holdning i forhold til tolkning og analyse. *Verifiseringsfasen* omhandler at forskeren skal fremlegge resultater som er så sikker som mulig. I denne fasen valgte jeg å IKKE sende informantene den transkriberte utgaven av intervjuet. Intervjuet inneholdt ikke sensitiv informasjon av noe slag, og dersom jeg var usikker på et svar under intervjuet spurte jeg flere utdypende spørsmål eller omformulerte meg. Den siste fasen, *rapporteringen*, drar igjen inn konfidensialitetsaspektet, samt hvilke konsekvenser rapporten har for de berørte parter. Det faktum at mitt prosjekt er av lite sensitiv art, samt at jeg har fulgt de etiske retningslinjene i forhold til blant annet konfidensialitet, gjør at rapporten ikke vil ha en negativ innvirkning på informantene eller deres arbeidsplass. De vil ikke kunne kjenne seg igjen i rapporten, ei heller føle seg truffet eller uthengt på noen som helst måte (Kvale & Brinkmann 2009:80f).

Også Christians påpeker mange av de samme etiske utfordringene. Frem til 1980-tallet fantes det ulike etiske koder innen de store vitenskapene, som kan oppsummeres i fire hovedgrupper; informert samtykke, bedrag, nøyaktighet og privatliv og konfidensialitet. Informert samtykke går ut på at informantene skal ha god kunnskap om prosjektet og dets konsekvenser, og deres deltakelse skal være frivillig. Bedrageri handler om at forskeren aldri skal lure sine informanter, for eksempel ved bruk av tvetydigheter og utelatelse av informasjon. I noen forskningsarbeider kan det oppstå et dilemma fordi bedrageri er nødvendig på grunn av forskningens egenart. Den vanlige løsningen på dette problemet er å gjøre bedrageriet så lite som mulig i disse tilfellene (Christians 2000:138ff). I mitt prosjekt var det ikke behov for å holde tilbake informasjon eller på noen annen måte bedra informantene for å få tak i datamaterialet. Nøyaktighet viser til at de data som er samlet inn og brukt i forskningsprosjektet skal være riktige og presise. Det er uetisk å ta i bruk oppdiktet eller tilpasset datamateriale, samt å unnlate å ta med deler av datamaterialet som ikke passer inn slik forskeren hadde ønsket. Jeg har forsøkt å være nøytral og objektiv i både innsamling, tolkning og analyse, og ikke forsøkt å manipulere verken informant eller datamaterialet. Siste

etiske hovedgruppe er privatliv og konfidensialitet. Jeg har sikret informantene anonymitet både ved lagring og publisering av data, og sørget for at ingen kjenner igjen verken dem eller arbeidsplassen deres (Christians 2000:138ff). Jeg har ikke samlet inn data av særlig sensitiv art, verken for informantene eller deres omgivelser. De etiske retningslinjene er svært viktige å ta hensyn til, men ikke alltid i like stor grad. Det er for eksempel egne etiske utfordringer ved forskning på blant annet barn, minoritetsgrupper og andre svake grupper i samfunnet. Forskerens rolle og integritet er svært viktig for utfallet og hvordan de etiske utfordringene løses på best mulig måte (Kvale & Brinkmann 2009:92). Da jeg selv samlet inn datamaterialet var det viktig for meg å være bevisst disse utfordringene på forhånd, slik at jeg på best mulig måte kunne forberede meg og informantene.

3.4 Vurdering av metodevalg, datainnsamling, analyse osv.

En kvalitativ tilnærming er, i tillegg til å gi det beste datagrunnlaget i denne sammenhengen, en metode som er ressursmessig overkommelig både med tanke på tid og penger. I starten ønsket jeg å intervju 10-15 nytilsatte nyutdannede lærere, men endte opp med 6 informanter. I ettertid har jeg innsett at dette var tilstrekkelig, da jeg nådde ”metningspunktet” for nye svar etter hvert. Metningspunktet er nådd når flere intervjuer eller informanter ikke vil være med å tilføre ny informasjon. En svakhet ved oppgaven er at kun en av informantene mottok systematisk veiledning, her skulle jeg gjerne hatt en mer jevn fordeling (men så kan jeg spørre meg selv hvor mange som egentlig mottar systematisk veiledning?). Analysen og drøftingsarbeidet blir til en viss grad påvirket av dette, men det er samtidig ikke avgjørende for avhandlingen i sin helhet slik jeg ser det. I løpet av hele prosessen med avhandlingen min har jeg lært veldig mye, og det har også resultert i en del endringer og redigering av arbeidet underveis som følge av ny kunnskap og nye erfaringer.

4. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for datamaterialet jeg har samlet inn, tolket og analysert. På bakgrunn av problemstillingen min har jeg valgt å dele inn funnene mine i følgende tre hoveddeler; *hvilken type oppfølging får de nytilsatte nyutdannede lærerne, nytilsatte nyutdannede lærere – utfordringer og ønsker for veiledningen og hva anser de nytilsatte nyutdannede lærerne som en ideell oppfølgingsituasjon.*

4.1 Hvilken type oppfølging får de nytilsatte nyutdannede lærerne?

Under intervjuene ble det nevnt tre typer oppfølging de nytilsatte nyutdannede lærerne får, og med utgangspunkt i disse laget jeg tilsvarende tre kategorier; systematisk oppfølging av egen mentor, oppfølging av team og tilfeldig oppfølging. Jeg vil også trekke frem hva oppfølgingen innebærer i forbindelse med disse tre kategoriene. Det finnes flere kategorier jeg kunne delt oppfølging inn i med utgangspunkt i teorigrunnlaget, blant annet fadderordning og gruppeveiledning, men disse vil jeg ikke komme inn på i denne sammenhengen. I denne delen vil jeg også se på oppfølging av ledelsen, men ikke som en egen kategori, heller som et supplement til de tre jeg har nevnt over.

4.1.1 Systematisk oppfølging av egen mentor

Ved systematisk oppfølging av egen mentor menes her veiledning til faste, avsatte tider i uken med en fast veileder. Veiledningen skal være lagt inn i arbeidsplanen til både mentor og den nytilsatte nyutdannede læreren, og veilederen har det som en del av arbeidsoppgavene sine. Det er ikke gitt noen krav til innhold i veiledningen, eller hvem av deltakerne som styrer det, men det dreier seg naturligvis om ulike utfordringer knyttet til den nye lærerens arbeidssituasjon. Av de seks informantene jeg intervjuet var det kun en av dem som mottok systematisk veiledning. Lise har en halvtime fast i uken med en mer erfaren lærer med veilederutdanning, hvor hun blant annet tar opp ulike situasjoner og hvordan hun kan håndtere dem. Hun har også tatt opp emner og spørsmål i forkant av spesielle hendelser, som for eksempel foreldremøter og tentamener, slik at hun har følt seg mer trygg på gjennomføringen av det.

I begynnelsen så var det mer sånn at jeg kom med en spørsmålsliste der jeg på en måte tok opp det jeg lurte på, men etter hvert så har det gått mer over til en samtale egentlig. Samtale og diskusjon. (Lise)

Innholdet blir behovsstyrt av den nye læreren i dette tilfellet, og det bekrefter hun også litt senere i intervjuet. Når det gjelder forholdet til mentor synes Lise at dette har fungert veldig

greit, og at det har gitt en god trygghet når alt er nytt. Dessuten mener hun at når man spør en tilfeldig kollega kan man regne med å få et tilfeldig svar også, og at regler og normer og utøving av disse vil variere innad på arbeidsplassen.

Så da synes jeg det har vært greit å på en måte ha en plass der jeg tar det opp, om det er regler eller om det er bare sånn folk gjør. (Lise)

Lise og Hanne jobber på samme skole, men det er kun Lise som mottar systematisk veiledning. Hanne forklarer dette med at hun ble ansatt midt i skoleåret og at ressursene dermed allerede var oppbrukt.

Jeg vet at det er en lærer på skolen som har fått avsatt tid til dette. Men jeg tror (...) kanskje hun har brukt opp de midlene før jeg begynte nå. (Hanne)

Hun fikk dermed aldri et tilbud om veiledning på grunn av ressursmangel, selv om skolen har en lærer med veilederutdanning som veileder andre nytilsatte nyutdannede lærere. To av de andre lærerne jeg intervjuet, Erik og Kenneth, fikk tilbud om veiledning utover oppfølging av team og tilfeldig veiledning, men valgte selv å takke nei til dette. De begrunner det selv slik:

Ja, helt i begynnelsen så var det jo en sånn..om en vil ha litt ekstra et eller annet. Men da, jeg har jo jobbet her som vikar og litt sånn, så jeg kjente på en måte organisasjonen (skolens navn) fra før. Så jeg følte ikke noe sånn voldsomt behov for det. Og visste at jeg kom til å få det jeg trengte gjennom de jeg skulle jobbe med. (Erik)

Jeg nevnte det vel selv; skal jeg ikke ha noe sånn veiledning? Så sa ledelsen: ja jo hvis du trenger det, hvis du føler du trenger veiledning så kan vi alltid tilby deg det. Hun mente jo selv at jeg trengte egentlig ikke noe spesielt. (...) Så ble vi bare enige om i fellesskap at jeg trenger vel ikke noe mer enn jeg. (Kenneth)

Begge lærerne hadde jobbet på arbeidsplassen sin som vikar tidligere, og kjente til skolekultur og kollegaer. Fordi Kenneth og Erik ikke ønsket å takke ja til veiledningstilbudet, fikk de heller ikke mer informasjon om det. De fikk ikke vite hva tilbudet innebar, og det er derfor vanskelig å fastslå om veiledningstilbudene de mottok kan defineres som systematisk veiledning slik det er beskrevet over, eller ikke. Jeg vil derfor ikke spekulere videre i dette her. En av de andre lærerne, Silje, påpeker også at skolen hun arbeider på tidligere har hatt systematisk veiledning og oppfølging av nyansatte. Hun er usikker på om dette arbeidet nå er i en overgangsfase eller om det bare har vært et initiativ som rant ut i sanden, hun har selv ikke mottatt et tilbud om dette.

4.1.2 Oppfølging av team

Det finnes ulike team på en arbeidsplass, og en lærere kan gjerne være medlem av flere team samtidig. Det finnes fagteam hvor lærere fra ulike klassetrinn, men med samme undervisningsfag, kommer sammen og diskuterer fag. Dessuten har mange skoler gjerne såkalte storsteam og småteam. På førstnevnte jobber ofte lærerne sammen på tvers av trinn. Småteam består derimot gjerne av lærere på samme klassetrinn, enten de er kontaktlærere eller timelærere (Bedre skole 2010:54).

Når det gjelder oppfølging av team er det ikke fastsatt noen tider eller egne veiledere til de nytilsatte nyutdannede lærerne, og det er ingen som har veiledning som sin spesielle oppgave. Veiledningen er basert på frivillighet blant de som deltar på teamet, og det er gjerne behovsbasert. Veiledningen skjer som regel under teammøter, og det kan være den nye læreren eller teamdeltakerne som tar initiativ til samtale. Det kan for eksempel være at den nyutdannede tar opp et tema eller en situasjon han eller hun synes er utfordrende, eller at en av teamdeltakerne spør hvordan det går med den ferske læreren. To av de lærerne jeg intervjuet, Erik og Ole, oppgir at veiledning i team hovedsakelig er den oppfølgingen de får.

Men nå jobber vi jo i team, så jeg tror nok de fleste...altså synes nå hvert fall jeg da, får all den oppfølgingen de trenger gjennom det teamet. Men det er jo ikke på en måte organisert. Det er jo noe en finner ut av selv, en går der en på en måte føler seg tryggest for å hente hjelp når en trenger det. (Erik)

Innholdet i veiledningen er behovspreget, da han henter hjelp hos sine kollegaer når han trenger det. Han sier også at den veiledningen han får ikke er systematisk på noen måte, og det er ikke avsatt tid spesielt til dette. Videre poengterer Erik at alle i teamet følger opp hverandre, men at det er han selv som blir fulgt mest opp og lærer mest siden han er ny som lærer. Ole har i tillegg fått oppfølging utenom det som skjer på selve teammøtet:

Men jeg har sånn team med lærerne da, altså som på en måte følger meg. Altså, jeg har vært med på en del undervisning som de har hatt, og hatt oppfølging sammen med de da. Sånn at på en måte jeg har fått litt sånn innføring i læreryrket og type alt mulig som du liksom trenger, gjennom de. Men det har ikke vært egentlig deres oppgave liksom, men det har blitt en sånn type mentorordning, eller jeg har hvert fall brukt de som det. (Ole)

Innholdet i veiledningen varierer fra hvordan systemet virket til hvordan takle ulike undervisningssituasjoner og holde foreldrekonferanser. Selv ønsker Ole litt mer tips om

hvordan å formidle et fag på en spennende og fornuftig måte, men mener her at teamdeltakerne ikke strekker til, at de er bedre på den mer tradisjonelle undervisningen.

4.1.3 Tilfeldig oppfølging

Med tilfeldig oppfølging menes all veiledning som ikke er satt i system, og som ikke foregår i team. Det gjelder her kollegaer og ikke veiledning fra ledelsen, da dette blir tatt opp som eget tema i neste avsnitt. Eksempler på tilfeldig oppfølging er samtaler med kollegaer som blir tatt på sparket for eksempel i gangen eller på personalrommet. Det regnes som tilfeldig oppfølging dersom den nye læreren tar kontakt med en hvilken som helst kollega for å få veiledning og støtte. Det regnes også som tilfeldig oppfølging dersom en kollega tar kontakt med den nytilsatte nyutdannede læreren for å hjelpe eller gi tips om noe. Det kan godt være planlagt og avtalt på forhånd, men skal ikke skje regelmessig eller være satt i system på noen måte. Tre av informantene mine, altså halvparten av dem, faller innenfor denne typen oppfølging på sin arbeidsplass. På spørsmålet om hun mottar systematisk veiledning svarer Hanne følgende:

Men de er veldig hyggelige hvis du spør. Men, jeg tror ikke....nei. i så fall er det gjerne bare tilfeldig kollegaer som lurere på om jeg har...er det sånn og sånn, har du gjort det, og går det greit. Men det er ingen som har, jeg føler ikke at noen har det som oppgave nei. (Hanne)

Hanne forteller videre at hun kunne tenkt seg en fast person å forholde seg til, da det til tider kan føles ubehagelig å spørre kollegaer i frykt for å ”mase” på dem. Silje er ikke redd for å spørre sine kollegaer. Hun beskriver sin oppfølging slik:

Men jeg får all den hjelpen jeg trenger, men det er ikke noe fast. (...) jg går og spør så får jeg svar. (...)Ja, det er jeg som tar initiativet. Ja. Men det er jo mange situasjoner egentlig som jeg stiller spørsmål til, og jeg er kanskje veldig obs, for å spørre etter svar da. Det er kanskje i uvante situasjoner og....ehm, ja. Så for min del så passer det egentlig greit. (Silje)

Oppfølgingen Silje får er utvilsomt tilfeldig, og hun har ingen faste personer hun henvender seg til. Hun er ikke kontaktlærer, og ikke tilknyttet et spesielt team. Kenneth er også en av dem som mottar tilfeldig oppfølging, og som Silje er han faglærer og brukes på ulike klassetrinn. Han sier at han har gode kollegaer som er flinke til å bidra når han spør, og at de også engasjerer seg ved å spørre hvordan det går og om han trenger hjelp til noe. Kenneth har også jobbet som vikar på sin arbeidsplass mens han studerte, og kjenner sine kollegaer godt. Både Silje og Kenneth mener selv at det ikke er like stort behov for veiledning som timelærer,

men at de kunne tenkt seg mer av det dersom de ble kontaktlærer. Kenneth har selv tatt initiativ til dette videre.

*Jeg har bedt om å, nå fra høsten av kommer jeg til å søke meg inn som kontaktlærer. Og da nevnte jeg i en bisetning at jeg kanskje trenger litt mer veiledning i forhold til et par ting.
(Kenneth)*

Kenneth er trygg på sine kollegaer og overordnede, og tør selv å spørre etter det han trenger.

4.1.4 Oppfølging av ledelsen

Oppfølging av ledelsen tar for seg veiledning der den nytilsatte nyutdannede læreren er i en eller annen form for samtale eller diskusjon med ledelsen rundt sin arbeidssituasjon. Den kan enten være initiert fra en fra ledelsen eller den nyutdannede selv. Et viktig poeng her er at den nye læreren føler seg ivaretatt og komfortabel med å diskutere utfordringer eller problemer med denne personen, og velger å gå til han eller henne for hjelp istedenfor en av kollegaene. Oppfølging av ledelsen innebærer også planlagte medarbeidersamtaler og lignende, for å høre hvordan det går med den nyutdannede læreren, men ikke tilfeldige spørsmål om hvordan det går i det man passerer hverandre i gangen. Når jeg trekker frem oppfølging av ledelsen i denne sammenhengen er det for å se hvorvidt ledelsen er engasjert i den nytilsatte nyutdannede læreren. Jeg ser ikke på denne veiledningen som hovedoppfølging, men som et tillegg til annen oppfølging og veiledning.

Informantene mine har ulike opplevelser når det gjelder ledelsens engasjement. For Erik er ledelsen synlig, og til stede når han selv trenger det. De er interessert i hans arbeid, og spør hvordan det går og om han trives. Erik er selv bevisst på å søke veiledning der han mener det er mest hensiktsmessig, og virker trygg på sine medarbeidere enten det er de nærmeste kollegaene eller ledelsen.

nei, altså jeg synes den veiledningen jeg ønsker den får jeg ved å oppsøke det selv. Og da vet jeg mer hvem jeg skal oppsøke for hva, sånn at hvis det er noe som jeg føler angår ledelsen så vil jeg bli veiledet av ledelsen. Og hvis det er noe jeg føler hører hjemme i klasserommet så vil jeg heller bli veiledet av en av mine nærmeste kollegaer som vet noe om min klasse og mest sannsynlig om meg som lærer. At jeg vil fordele veiledningen på hvem jeg synes det er relevant for, og den synes jeg at jeg får større utbytte av. (Erik)

Samtidig påpeker Erik at han ikke ønsker at ledelsen skal involvere seg i alle ledd der han jobber, da det både er urelevant for dem og forstyrrende for ham. Kenneth har også et godt forhold til ledelsen, og bruker den på samme måte som Erik. På de områdene de selv mener det er behov for hjelp fra ledelsen får de det, og de vegrer seg heller ikke for å ta kontakt. Kenneth trekker frem både avdelingsleder og rektor som veldig hjelpelige. Ole har en annen oppfatning av ledelsen på sin skole, han føler seg ganske overlatt til seg selv når det gjelder engasjement og oppfølging fra deres side. Han nevner ikke om han selv har prøvd å ta initiativ til samtale, men sier at de er svært fraværende i hans arbeid.

Sånn oppfølging generelt er litt sånn, ledelsen er ikke noe sånn kjempegod på akkurat det. Altså sånn avdelingsleder og rektor, det er veldig sjeldent at de på en måte, ehh, titter inn på undervisningen eller på en måte har oversikt over hva du gjør på og sånt. Jeg føler jeg kunne gjort hva det skulle være. (Ole)

Ole forventer at initiativet skal komme fra ledelsen, siden de er hans overordnede. Han sammenlikner med andre arbeidsplasser hvor man får innkalling til sjefen for en prat om hva som går bra og dårlig. Han mener selv at hans skole mangler dette. På spørsmål om de har skolevandring eller medarbeidersamtaler svarer han ikke nei, men at det er litt sånn periodisk. Hva han legger i dette er uvisst, men det kan virke som om det ikke er en systematisk ordning på det. Lise, som mottar systematisk veiledning, synes det er bra at mentoren hennes ikke er en fra ledelsen, og forklarer det slik:

Fordi da ser jo den personen, for eksempel på ulike saker, ser jo på den saken med lærerøyne og ikke med på en måte øyne fra administrasjonen. (Lise)

4.2 Nytilsatte nyutdannede lærere – utfordringer og ønsker for veiledningen

I dette kapittelet vil jeg ta for meg utfordringer informantene nevner i forbindelse med å være nyutdannet og nytilsatt, samt hvilke områder de nytilsatte nyutdannede lærerne jeg intervjuet ønsker å bli veiledet på. Det er spennende å se om utfordringene de nytilsatte nyutdannede lærerne møter står i sammenheng med det området de ønsker veiledning på. Selve diskusjonen overlater jeg til drøftingsdelen, jeg vil i denne delen bare presentere funnene.

Dette kapittelet vil bli delt inn i fem hoveddeler, med følgende overskrifter; ”papirmøllen” og skolesystemet, klasseromsledelse, foreldresamarbeid, undervisningstips/erfaringsutveksling

og til slutt totaloversikt. Ut fra den informasjonen som kom frem i intervjuene kunne jeg dele *utfordringene* informantene nevnte, inn i fire kategorier. Disse kategoriene er ”papirmøllen” og skolesystemet, klasseledelse, foreldresamarbeid og totaloversikt. Når det gjelder hvilke områder de nytilsatte nyutdannede lærere *ønsker* veiledning på, kunne jeg dele disse inn i fire lignende kategorier, nemlig ”papirmøllen”, klasseromsledelse, undervisningstips/erfaringsutveksling og foreldresamarbeid. Siden tre av kategoriene er like, har jeg valgt å behandle *utfordringene* og *ønskene* under samme overskrift i disse tilfellene. Dette er de kategoriene jeg vil begynne med. Etter dette vil jeg skrive litt om undervisningstips/erfaringsutveksling som et *ønske* for veiledning, og til slutt totaloversikt som en *utfordring*.

4.2.1 ”Papirmøllen” og skolesystemet

Papirmøllen omfatter i dette tilfellet det meste av det skriftlige arbeidet læreryrket omfatter, bortsett fra forberedelse og etterarbeid av undervisning. Eksempler på dette er å skrive individuelle opplæringsplaner (IOPer), søknader til hjelpemiddelsentralen, oppmeldinger til ulike instanser, møterefater, karakterbegrunnelser, tilbakemeldinger eller forberedelser til konferansetimer, brev til foreldre, og så videre. Det er mye av arbeidet som må dokumenteres, og læreryrket blitt mer og mer belastet med møter og papirarbeid. Mye av dette papirarbeidet er velkjent hos erfarne lærere, men helt nytt for den nyutdannede læreren. Det tar tid å sette seg inn i rutiner for hvordan dette gjøres, og det er vanskelig å ha oversikt over tidsfristene for de ulike gjøremålene. Skolesystemet innebærer her hvordan skolen fungerer i forhold til normer og regler og skolekultur. Det gjelder også hvordan praksis er for undervisning utenom det normale, det vil si i forbindelse med høytider, tentamen- eller eksamensavvikling, utflukter med mer. Dette avsnittet tar dermed for seg mye av arbeidet som finner sted utenom selve undervisningen, og som gjerne blir neglisjert i lærerutdanningen, men som likevel er en stor og viktig del av læreryrket.

4.2.1.1 *Utfordringer*

Hanne har slitt med å få fast jobb og lengre vikariater i sine første år som lærer, og synes det er vanskelig. Mange nyutdannede lærere opplever det samme, og det kan ta lang tid før de får fast stilling på en skole. De første fire årene kan være preget av ulike vikariat på ulike skoler, og man finner seg ikke skikkelig til rette. Noe av det som er mest utfordrende med dette, er å tilpasse seg nye steder hele tiden. Hanne forklarer det slik:

Ehh, og hver gang jeg begynner på ny skole må jeg sette meg inn i alt på nytt igjen og bruke vanvittig mye tid på å bli kjent med systemet før kontrakten går ut, og så er det....så det synes jeg er utfordrende. (Hanne)

Stadig tilpassing til nye normer og regler kan være både forvirrende og lærerikt. Men også Silje, som har vært tilknyttet samme skole over tid, synes at det er utfordrende å skulle sette seg inn i alle reglene ved skolen. Samtidig er hun glad for at hun begynner som timelærer, og får komme inn i en del av rutineene før hun blir kontaktlærer. Som kontaktlærer dukker det opp nye utfordringer en må ta stilling til. Erik er kontaktlærer, og sier dette om utfordringene han møter som nyansatt lærer:

ja, det er jo veldig sånn massiv, ehh ting å sette seg inn i. Altså sant du har veldig mye som du aldri kan lære på en lærerhøyskole, men som du må kunne for å jobbe som lærer. Spesielt alt byråkratiet i form av oppmeldinger til PPT, alt som har med BUP og PPT å gjøre, denne papirmøllen som alltid er rundt elevene, som du skal holde styr på og helst vite hva er. Men det er klart at det er sånt som man må lære underveis av de som har gjort det noen ganger. Så det er ganske mye rundt...utenfor klasserommet, som en ikke på en måte har fått lært fra før, men som en bør kunne. (Erik)

Mye av det som omtales som ”papirmøllen” og skolesystemet blir ikke tatt opp i utdanningen, slik som Erik påpeker i sitt utsagn. Enkelte moment er heller ikke hensiktsmessig å ta for seg i lærerutdanningen, da rutiner og regler varierer fra arbeidsplass til arbeidsplass. Halvparten av dem jeg intervjuet så på dette som en utfordring, uavhengig om de var kontaktlærer eller ikke.

4.2.1.2 Ønsker

Hanne er en av informantene som kunne tenke seg å få veiledning på papirarbeidet og skolesystemet. På spørsmålet om hvilket område hun synes det er viktigst å motta veiledning på, svarer hun:

på hvordan skolen blir driftet tror jeg. Og hvordan, hvilke systemer de bruker, og hvordan vanlig praksis er. Ikke det faglige, men hvordan rett og slett ting gjøres når det blir...for eksempel jul, når det blir eksamen, tentamen. Når det er noen nye ting som skjer. Noe som skal organiseres utenom undervisning og det. (Hanne)

Hun mener at hennes medarbeidere tar for gitt at man kan rutineene ved skolen, selv om man er ny. Kenneth snakker ikke om rutineene ved skolen, men han har også jobbet en god stund som vikar og vet dermed mye om hvordan rutineene fungerer. Det han trekker frem som et

betydningsfullt område for veiledning er alt papirarbeidet, med skjema og årsplaner som eksempel. Også Erik og Silje nevner det ”byråkratiske”, men ser ikke på dette som det viktigste. Altså er det fire av seks informanter som nevner papirarbeid og/eller skolesystem som et viktig veiledningsområde.

4.2.2 Klasseromsledelse

Når det gjelder klasseromsledelse innebærer det her måten man møter elevene på, hvordan man styrer klassen i undervisningen og hva man gjør for å få respekt fra sine elever. Det gjelder ikke det faglige eller undervisningen generelt, men hvordan man fremstår som autoritet. Det finnes mange måter å lede en klasse på, og det finnes ikke en fasit på hvordan dette skal gjøres. Enhver lærer må finne sin egen stil som den føler seg komfortabel med. Som lærer er det viktig å fremstå som trygg, omsorgsfull og inkluderende, og en ledertype som ikke overkjører elevene sine. Mange nye lærere sliter med å få respekt hos sine elever, gjerne på grunn av ung alder eller manglende erfaring. Ikke alle er like trygg på seg selv eller sin læregjerning den første tiden i yrket. Mange elever utforsker grensene til den nye læreren, og dersom han eller hun ikke er bevisst sine egne grenser kan dette ende opp i mange lærerrike men slitsomme erfaringer. Det kan ofte ta litt tid før man vet hvor sine egne grenser går, og hvordan man ønsker å ha det i klasserommet. Denne første tiden kan det være mange som trenger en mer erfaren lærer å henvende seg til, både for hjelp, tips og refleksjon over hvorfor noe mislykkes. Det kan også være godt å få en bekreftelse på at man ikke er alene om å føle det slik, men at mange andre nye lærere har det på samme måte.

4.2.2.1 Utfordringer

Når det gjelder klasseledelse er det bare en av informantene som har trukket frem dette som en utfordring. Lise sier følgende om sin situasjon:

ehh, nå når jeg jobber på ungdomsskole så synes jeg det er litt utfordrende i forhold til alder. At kanskje det er mer utfordrende for meg som er ung, i møte med elevene, og da kanskje gutter. At det er litt vanskelig å få respekten eller autoriteten når du er ung lærer enn eldre lærere. (Lise)

Dette er en utfordring mange nye lærere føler på, og er en av de faktorene som kan bidra til å slite ut lærere. Dersom en som lærer ikke har kontroll i klasserommet og den nødvendige respekten blant elevene, kan dette føre til dårlige opplevelser og liten mestringsfølelse. Dette er likevel noe som kommer med erfaring og fartstid, og den nye læreren finner selv ut hvilke

ledertype hun eller han ønsker å være. Silje nevner det ikke direkte som en utfordring, men sier at hun som jente og nyutdannet ikke har like lett for å få den samme respekten som andre.

4.2.2.2 Ønsker

Veiledning i klasseromsledelse er det flere av informantene som gir uttrykk for at de kunne tenke seg. Erik er en av dem, og sier følgende:

Men det er jo denne gjennomføringen sant, altså klasseroms..altså klasseledelse er vel gjerne en av de viktigste tingene synes jeg. For der er du, altså du kan ha hatt så mye praksis du bare vil, men det blir ikke like virkelig som når en faktisk skal jobbe. (Erik)

Han ønsker ikke å lære hvordan man skal lede en klasse, men vil isteden ha en samtalepartner hvor han kan lufte gode og dårlig opplevelser. En likeverdige samtale med tips og refleksjon om hvorfor det gikk bra eller dårlig. Også Silje legger vekt på klasseromsledelse i sitt intervju. Hun mener at det er masse hun lærer i yrket som hun ikke lærte som student når det gjelder dette. Hun poengterer at hun er jente og nyutdannet, og at det dermed ikke er like lett å få den samme respekten som andre. Dette kunne hun tenke seg å lære mer om i en veiledningssituasjon.

Lise, som har mottatt veiledning, har selv valgt hva hun ønsket å bli veiledet i. Hun nevner flere ting som er vesentlige for henne, men ser på klasseledelse og møtet med elevene som en sentral innholdsfaktor i veiledningen.

eller jeg har jo prioritert, og da synes jeg egentlig at det med hvordan du møter elevene som er det viktigste. (Lise)

Hun har opplevd at veiledningen krever prioriteringer, uten at hun nevner det som et problem. Hun er fornøyd med den halvtimen hun får i uken sammen med sin mentor. Både Kenneth og Hanne mener selv de ikke har behov for veiledning på klasseromsledelse, mens Ole nevner det ikke i det hele tatt. Dermed er det tre av de seks informantene som føler at klasseromsledelse er et viktig område å bli veiledet på, mens to av dem mener at de ikke har behov for dette.

4.2.3 Foreldresamarbeid

Med foreldresamarbeid menes her all kontakt mellom skole og hjem, enten dette er skriftlig eller muntlig. Eksempler på dette er innkalling og gjennomføring av utviklingssamtaler, beskjeder angående spesielle aktiviteter eller utflukter som skal finne sted i

skolesammenheng, positive eller negative hendelser som har skjedd på skolen, og så videre. Det er stort sett som kontaktlærer man må samarbeide med foreldrene, men også som timelærer hender det at man må kontakte hjemmet av ulike grunner. Foreldre er svært ulike, og de stiller ulike krav til læreren og skolen. Det finnes ingen riktig løsning på hvordan man skal gå frem for å legge til rette for et samarbeid som kommer eleven til gode. Veiledning kan likevel være betryggende for mange, da mer erfarne lærere ofte har måttet forholde seg til ulike foreldre gjennom sitt yrkesliv. De kan gjerne komme med gode tips til hva som har fungert for dem og ikke.

4.2.3.1 *Utfordringer*

Foreldresamarbeid kan være både nytt og skremmende for mange nyutdannede lærere. Man må møte mennesker som ofte er mye eldre enn seg selv, og dette kan virke avskrekkende. Hvordan man skal forholde seg til foreldre som ikke liker læreren eller skolen og snakker negativt om den hjemme er vanskelig. Da får ofte barnet en negativ holdning til skolen selv. Foreldre som ruser seg eller annen form for omsorgssvikt er også noe mange møter på, og da må man vurdere en bekymringsmelding til barnevernet. Dette vil de fleste foreldre ta som kritikk, og man kan risikere å ødelegge et godt samarbeid med hjemmet. Uansett hvilke foreldre man har med å gjøre kan det være problematisk å ta opp vanskelige ting med foreldrene, for eksempel at deres barn ikke yter godt nok på skolen eller oppfører seg uakseptabelt. Det er viktig for elevens utvikling å ha et godt samarbeid med hjemmet, men samtidig er det enda viktigere at barnet har det trygt og godt både hjemme og på skolen.

Foreldresamarbeid er det Ole som trekker frem som en utfordring, og han forteller:

ehm. Ja, det er sånn...altså der borte så er det litt sånn forskjellig...de kommer fra litt forskjellige sosiale kår og sånt. Så det er jo en del elever som får litt sånn dårlig oppfølging hjemmefra og sånt. Og så er det liksom jeg som skal snakke med foreldrene og på en måte få de til å steppe det opp litt hjemme, og fortelle hvordan ting skal være. Det synes jeg har vært mest utfordrende med, sånn som mitt ene år har vært liksom. (Ole)

Ole sier videre at han synes det er en ubehagelig rolle å tre inn i, men at han prøver å gjøre en god jobb og sørge for elevenes beste. Igjen vil ikke informantene som er timelærere føle dette som en utfordring i samme grad, da det ikke er sikkert at de har foreldrekontakt i det hele tatt.

4.2.3.2 Ønsker

Kenneth er en av informantene som kunne tenkt seg veiledning på dette området. Han nevnte det ikke som det viktigste, men sa:

og kanskje litt i forhold til foreldre og samarbeid der, det kan man jo veldig lite om som nyutdannet. (Kenneth)

Samtidig påpeker han senere i intervjuet at han kunne tenkt seg mer veiledning dersom han ble kontaktlærer, noe som også ville gitt han mer ansvar og utfordringer i forhold til skole-hjem samarbeid. Også Lise nevner foreldresamarbeid i en bisetning, men heller ikke hun trekker det frem som det viktigste området å bli veiledet på. Ellers er det flere av informantene som ikke er kontaktlærere, og som gjerne ikke har opplevd behovet for veiledning på samarbeid med foreldre. Det er altså to av informantene som nevner foreldresamarbeid som et aktuelt område for veiledning, mens fire av dem ikke nevner dette i det hele tatt.

4.2.4 Undervisningstips/erfaringsutveksling

4.2.4.1 Ønsker

I dette avsnittet ser jeg på hvilke av informantene som ønsker mer veiledning eller samtale rundt selve gjennomføringen av undervisningen. Dette gjelder det faglige innholdet, refleksjon rundt gode og dårlig opplevelser, hvordan man kan arbeide med et spesielt tema og så videre. Alt det som foregår i klasserommet til hverdags, bortsett fra klasseromsledelse som ble tatt opp under forrige overskrift. Mange nye lærere lurer gjerne på hva som fungerer godt hos den erfarne læreren, og søker kunnskap om tradisjonell undervisning. Andre vil kanskje legge frem forslag til egne innovative ideer, og få en bekreftelse av veilederen før ideen prøves ut i klasserommet. Undervisningstips eller erfaringsutveksling kan like gjerne være en likeverdige samtale og diskusjon mellom den nye læreren og veilederen, som det kan være en arena der den erfarne læreren deler sin kunnskap omkring god og fornuftig undervisning. Veiledningen kan finne sted både som forberedelse før et undervisningsopplegg og som refleksjon og ettertanke i etterkant.

Ole er en av informantene som får veiledning på praktiske ting som blant annet system og foreldrekonferanser, men som heller kunne tenkt seg å få mer opplæring i metoder. Med dette mener han gode måter å undervise på, nesten som undervisningsopplegg fra en idébank.

(...)altså eg vet liksom at gjennom hele utdannelsen og nå liksom at jeg kunne tenkt meg opplæring i metoder. Sånn type hvordan bruke data på en fornuftig måte, lære vekk liksom datakunnskap og bruke data i undervisningen for eksempel, kunne jeg tenkt meg å lært litt metode om på en måte. Ehh, gode naturfagsopplegg og sånt, altså ikke på en måte hvorfor vi skal ha naturfag i skolen, men jeg kunne tenkt meg å lært hva kan jeg undervise på en måte som fungerer. (Ole)

Som nevnt over får han oppfølging i team, men synes ikke at han har så mye å hente der når det gjelder metoder og spennende undervisningsopplegg. Det faglige i teammøtene består mer av at han selv kommer med innspill til sine kollegaer enn at de kommer med så mye til han. Ole søker nye, spennende undervisningsopplegg, mens han mener at teamdeltakerne er best på den mer tradisjonelle undervisningen. Silje nevner også undervisningstips og erfaringsutveksling som en av flere viktige områder hvor hun kunne tenkt seg veiledning.

På det faglige området og undervisning generelt synes både Kenneth, Erik og Hanne at de er godt nok rustet fra sin utdanning, og ikke trenger hjelp. Også Lise føler seg trygg nok på dette, men gir ikke æren for dette til utdanningsinstitusjonen. Hun har prioritert andre områder i veiledningen som hun synes var viktigere enn undervisningen. Dessuten påpeker hun at det er vanskelig å snakke om undervisningen sin med en person som ikke har sett situasjonen med egne øyne, og å skulle forklare hendelsesforløpet i etterkant. Det er dermed to informanter som synes det er veiledningsbehov på selve undervisningen og det faglige, mens fire av de intervjuede lærerne føler at de ikke trenger det.

4.2.5 Totaloversikt

4.2.5.1 Utfordringer

Når det gjelder det siste punktet som blir tatt opp i dette avsnittet, totaloversikt, er det også kun en av informantene som har nevnt dette som en utfordring som ny lærer. Det er Kenneth som forteller dette. Han jobber på flere trinn, og er innom rundt hundreogåtti elever i løpet av en uke.

Så de er av og til litt vanskelig å holde alle trådene samlet. På en måte. Og få god nok kontakt med alle elever jeg er innom. (Kenneth)

Han savner det å ha en total oversikt, og en sammenhengende hverdag. Dette er en utfordring spesielt mange nyutdannede lærere opplever, men da spesielt de som begynner som ringevikarer. En del nyutdannede lærere begynner sin yrkeskarriere slik for å ”få en fot

innenfor” mens de venter på et lengre vikariat eller fast stilling. Som ringevikar blir man kontaktet dersom det er behov, og hverdagene er usikre. Det kan også hende man er innoom flere skoler samtidig, og man får ikke noe særlig tilknytning til enkelte klasser eller elever. En total oversikt over elver, gjøremål og sin egen arbeidsdag kan være med på å lette på stress og bekymringer, og skolen bør derfor forsøke å hjelpe den nyansatte med dette i den grad det er mulig.

4.3 Hva anser de nytilsatte nyutdannede lærerne som en ideell oppfølgingssituasjon?

En ideell oppfølgingssituasjon er informantenes egne beskrivelser av hvordan de ville blitt fulgt opp på sin arbeidsplass dersom de selv kunne velge hvordan dette skulle skje. Noen av informantene virket mer bevisst sine tanker rundt dette enn andre. Ved beskrivelsene av en ideell oppfølgingssituasjon har jeg kunnet trekke ut tre hovedgrupper fra svarene, og laget følgende tre kategorier; mentor- eller fadderordning, årshjulet, og redusert undervisningstid.

Kategorien mentor- eller fadderordning beskriver hvilken *type* veiledning informantene ser på som ideell. Årshjulet sier mer om *innholdet*, mens redusert undervisningstid er en organiseringsfaktor.

4.3.1 Mentor- eller fadderordning

En mentor- eller fadderordning vil i dette tilfelle favne ganske bredt. Det innebærer både systematisk og usystematisk veiledning, og interne og eksterne veiledere. Systematisk veiledning betyr at den nyutdannede får veiledning til en fast tid av en fast person, og at det er avsatt på arbeidsplanen til begge de deltakende parter. Usystematisk veiledning er veiledning som ikke er regelmessig eller strukturert, men den nye læreren har en fast person å forholde seg til. Dette blir mer i retning av en fadderordning, der en erfaren lærer har som oppgave å følge opp den nyansatte etter behov. I dette avsnittet vil jeg også dra inn toerlærer undervisning. Med dette menes undervisning der den nye læreren får observere en mer erfaren lærer, eller den erfarne læreren observerer den nyutdannede lærerens undervisning. På denne måten er det mulig å ha en fruktbar samtale i etterkant, hvor man får tid til diskusjon og refleksjon. Her kan den mer erfarne læreren veilede den nyutdannede på hvorfor ting gikk bra eller dårlig, og den nye læreren kan stille spørsmål omkring egen og den andres undervisning.

Fem av de seks informantene jeg intervjuet ønsket å ha en av de typene mentor- eller fadderordning som er beskrevet over. Kenneth, Erik og Silje nevner at de kunne tenkt seg en

fast kontaktperson, altså en mentor eller fadder. Erik på sin side kunne tenkt seg en ordning med fast avsatt tid i uken eller måneden, for å få en ekstra trygghet i begynnelsen. Ideelt sett ville Kenneth også hatt en fast person til å følge ham opp.

Men jeg kan tenke meg at ideelt ville det kanskje være å ha en kontaktperson som gir deg tett oppfølging. (...) Kanskje gjerne spleiset sammen på team med en som da fungerer litt mer som mentoren din og. (Kenneth)

Han kunne tenke seg en mentor som har kjennskap til hans arbeidssituasjon og elever, og ikke en ekstern mentor. Den ideelle situasjonen for Kenneth ville være at en på teamet fikk denne rollen. Denne læreren har da et godt innblikk i hans arbeidssituasjon og elever. Silje forteller at hun er fornøyd med situasjonen slik den er i dag med tilfeldig oppfølging, men at det kanskje hadde fungert enda bedre med en fast kontaktperson. Hun uttaler senere i intervjuet at tettere oppfølging kan gi deg sjansen til å forbedre deg i enda større grad, og en fast veileder vil kunne hjelpe med ting man glemmer å spørre om. Ofte ser nyutdannede kun behovet for hjelp i de situasjonene som dukker opp der og da, og blir gjerne veiledet på situasjoner i etterkant. En fast veileder vil ofte vite hvilke utfordringer man kan møte på som nyutdannet, og kan være med på å bevisstgjøre og forberede den nye læreren på dette.

Lise og Hanne snakker begge om toerlærer undervisning som en ideell oppfølgingssituasjon. De mener at de vil ha stort utbytte av å se hvordan mer erfarne lærere gjennomfører sin undervisning, fremfor å høre hva som fungerer og ikke. Hanne sier det slik:

Og så gjerne når man er helt ny kanskje være mer som en toerlærer, få være med mer i timene til andre, og så få litt og litt oppgaver. Men se hvordan andre faktisk løser det, for det kan være lett å bli usikker på det du gjør for du vet ikke om det er det som er vanlig. Så ser du det som er der, og det som er bra. (Hanne)

Hun kunne godt tenke seg å observere undervisningen til andre lærere, men at det er en som har hovedansvaret. Da vet hun at hun har en lærer som hun kan snakke med, og som har dette som sin oppgave. Det blir en type mentor- eller fadderordning med diskusjon og samtale på bakgrunn av observasjon. Lise beskriver sin ideelle oppfølgingssituasjon på helt samme måte, men legger også til at hun ønsker observasjon av egen undervisning.

jeg kunne tenkt meg at det var mer observasjon av det jeg gjorde i klasserommet. Og hvordan jeg håndterte situasjoner eller elever. Nå er det vel sånn at jeg på en måte kommer til ledelsen og sier: jeg har gjort det og det, eller det skjedde sånn og sånn, går dette greit eller gjorde jeg det riktig? Men jeg kunne egentlig tenkt meg at noen var kanskje med meg inn i klassen og så på undervisningen og. (Lise)

På denne måten får den erfarne læreren et bedre grunnlag for å veilede henne videre, og gi henne tips om hvordan hun kan forbedre seg. Som Lise forklarer i sitatet over er det tungvint å måtte forklare hva som har hendt i ettertid til en som ikke var der, for da er det ikke like lett å gi konstruktiv tilbakemelding og det tar lenger tid. Erfaringer fra timer hvor hun har fungert som toerlærer har gitt henne mye lærdom og nye impulser, og hun kunne tenke seg observasjon og toerlærer undervisning som en fast ordning i oppfølgingsarbeidet.

4.3.2 Årshjulet

Årshjulet er i skolesammenheng en oversikt over frister for innleveringer av ulike skjema og andre gjøremål som skal bli ferdig i løpet av et skoleår. Mange nye lærere synes det er vanskelig å få oversikt og kontroll over alle disse fristene, og hva som må gjøres til hvilken tid. Eksempler på dette er innlevering av individuelle opplæringsplaner og rapporter og gjennomføring av foreldresamtaler/konferansetimer. Innenfor dette avsnittet kommer også rutiner for blant annet høytider, skolestart og -slutt og avvikling av tentamen og eksamen. Rutiner, tidsfrister og viktige datoer er noe erfarne lærere er kjent med gjennom flere års arbeid, og mange kan gjerne ta for gitt at de nye lærerne kjenner til dette. Halvparten av informantene ønsket en tydeligere oppfølging på dette.

I tillegg til toerlærer undervisning kunne Hanne tenkt seg en fadder eller mentor til å hjelpe henne med å holde trådene samlet og få en oversikt.

Ehh, jeg vet ikke, men på en eller annen måte være sikker på at alle fikk all informasjon, for det er jo lett for at man tar for gitt at alle vet hvordan ting skal gjøres og hvor tid det skal gjøres. Men at det var noen som hadde ansvar for å passe på at vi visste det. Ikke det at du ikke skal klare det selv, men man vet gjerne ikke hvor man skal oppsøke informasjonen. (Hanne)

Her kommer hun inn på rutiner for gjennomføring (hvordan ting skal gjøres) og frister (hvor tid det skal gjøres). Hun synes det å ha en fast kontaktperson ville vært en god løsning på dette. Kenneth er enig i dette, og mener at en mer erfaren lærer kan hjelpe til med å ”sette seg inn i sånn i forhold til alt papiret”. Det er ulike måter å få oversikt over alt som skal gjøres i

forhold til papirarbeid, rutiner, skjemaer, innleveringer og så videre. Erik påpeker også behovet for å holde kontroll på alt dette, men synes selv at det ville vært tilstrekkelig med en type kalender der alle viktige datoer var notert.

4.3.3 Redusert undervisningstid

Redusert undervisningstid betyr i denne sammenhengen at den nye læreren får fast veiledning innlagt i sin arbeidsplan, uten at det skal komme i tillegg til full undervisningsstilling. Dersom det for eksempel er avsatt en halvtime i uken til veiledning, skal denne halvtimen tas fra undervisningstiden til læreren.

Ingen av informantene var særlig kjent med intensjonsavtalen, og heller ikke hvordan veiledning kan eller bør foregå ut fra de forsøk og evalueringer som er gjennomført. Det var ingen av informantene som uoppfordret nevnte at de ønsket redusert undervisning i en ideell veiledningssituasjon. Jeg spurte tre av informantene om de kunne tenkt seg redusert undervisningstid i forbindelse med oppfølgingen, og samtlige var da positive til dette. Lise mottar systematisk veiledning på sin arbeidsplass, men er usikker på om det er på toppen av all undervisningen eller ikke. Hun beskriver toerlærer undervisning som sin ideelle oppfølgingssituasjon, og ville hatt dette inn i egen undervisningstid.

jeg ville hatt det inn i min egen undervisning. Om jeg da fulgte en annen lærer eller om den fulgte meg, så ville jeg på en måte totalt sett hatt like mange undervisningstimer da, men at det var overlappende. (Lise)

Silje og Kenneth er de andre to informantene som fikk spørsmål om redusert undervisningstid, og begge var som nevnt positive til dette.

5. DRØFTINGSDEL

Underveis i arbeidsprosessen har det dukket opp mange spennende tema og spørsmål jeg kunne tenkt meg å undersøke nærmere. Da jeg er nødt til å avgrense meg både i forhold til problemstilling, tid og kapasitet finner jeg ikke plass til alle spørsmålene i denne oppgaven. Noen av spørsmålene som ikke blir tatt opp i denne delen av oppgaven blir nevnt i veien videre. Jeg har valgt ut fem drøftingstema som jeg synes er de mest sentrale, og de vil jeg presentere og drøfte under. Jeg vil sammenligne teorien med den informasjonen jeg har tilegnet meg gjennom datainnsamling. Jeg kommer også i denne delen til å trekke inn egne refleksjoner og argument, men jeg vil forsøke å være tydelig på hva som er mine egne meninger, hva som er informantenes meninger, og hva som er basert på teori og/eller forskning. Avslutningsvis i drøftingsdelen vil jeg diskutere problemstillingen og underspørsmålet til denne.

5.1 Er nytilsatte nyutdannede lærere en homogen gruppe med samme ønsker, forutsetninger og behov?

Å være ny som lærer kan oppleves svært ulikt fra person til person av ulike årsaker. Det kan blant annet være lærerens personlighet, skolekulturen, hvilke oppgaver man blir tildelt og utdanningen man har tatt, som er med å påvirke hvordan man opplever starten i yrket (se teoridel kap. 2.1). Skolekulturen kan være med å påvirke behovet for veiledning på to måter. Dersom skolen er preget av en omsorgs- eller delingskultur vil veiledning kanskje oppleves som overflødig eller mindre viktig, mens den i motsatt tilfelle kan oppleves som svært nødvendig og viktig. Dette stemmer overens med materialet jeg samlet inn gjennom intervjuene mine. De seks informantene nevner forskjellige utfordringer og ønsker for veiledningen, og de mottar ulik oppfølging på sin arbeidsplass. Informantene har fått ulike tilbud om oppfølging, mens noen ikke har fått et tilbud i det hele tatt. Kenneth og Erik valgte å takke nei til et veiledningstilbud, da de følte seg godt nok ivaretatt med oppfølging av sine kollegaer (se funndel kap. 4.1.1). Hvilken type oppfølging de får er altså ikke bare avhengig av skolen, men også den nytilsatte nyutdannede læreren selv. Mange nyutdannede har gjerne en del spørsmål de lurer på i begynnelsen, men ser at kollegaene ofte er travle i hverdagen og har nok med sitt. De vegrer seg gjerne for å spørre om hjelp fordi de ikke vil oppleves som en belastning. Verken Silje, Kenneth eller Erik synes dette er et problem på sin arbeidsplass. Silje spør ulike kollegaer og får ulike svar tilbake, men Hanne synes ikke alltid dette er like lett (se funndel kap. 4.1.3). Forskjellen mellom Hanne og Silje, Kenneth og Erik kan nok

delvis forklares med at Hanne er nokså ny på sin arbeidsplass, mens de tre andre har arbeidet ved den samme skolen litt lenger. Da blir man tryggere på sine kollegaer, og vet hvem man kan spørre om hjelp. Hvor god kjennskap man har til arbeidsplassen og sine kollegaer er derfor med å påvirke opplevelsen av yrket. Det er også grunn til å tro at dette kan ha noe å si for hvilke ønsker og behov man har for veiledningen. For mens Hanne kunne tenke seg mer å bli veiledet på rutinene ved skolen, ønsker Kenneth mer hjelp med alt papirarbeidet som skal gjøres. At de nyutdannede har ulike ønsker for hva de vil bli veiledet på, kan også skyldes at de blir tillagt ulikt ansvar. Informantene har fått forskjellig oppgaver i sin nye jobb, for eksempel er noen timelærere og andre kontaktlærer og de jobber på ulike trinn. Informantene har dessuten ulik oppfatning av utdannelsen sin, noen er mer fornøyd enn andre. For eksempel har Ole savnet opplæring i metoder i utdannelsen, mens Kenneth, Erik og Hanne føler seg godt nok rustet på det faglige innholdet i undervisningen. Lise er også trygg på dette området, men sier at det ikke er takket være utdanningen sin (se funndel kap. 4.2.4.1).

Basert på mine funn har jeg til nå fremlagt argumenter for at nye lærere ikke er en homogen gruppe med de samme ønsker og behov, og har trukket frem mulige årsaker til dette. Jeg har sett at forskjellene finnes *mellom* informantgruppene som mottar ulik type veiledning, og som nevner ulike ønsker og utfordringer, men også at det finnes forskjeller *innad* i gruppene. Men de nytilsatte nyutdannede lærerne har også sine likheter. Et felles trekk for de nyutdannede lærerne er at de som regel er uerfaren i yrket (se teoridel kap. 2.1). En del har gjerne jobbet som vikar ved siden av studiene, men de fleste vil likevel ha begrenset med erfaringsgrunnlag. Manglende erfaring kan gi utslag på flere måter, blant annet i handlingsrepertoar, arbeidstempo, løsningsorientering og refleksjon over egen praksis. Dette bidrar også til at de fleste nyutdannede i starten av yrkeskarrieren kan ha vansker med å se alle sine behov og utfordringer, utover de situasjoner som dukker opp fortløpende i hverdagen. De ser seg selv her-og-nå, og kan ha problemer med å tenke og planlegge langsiktig (se teoridel kap. 2.1). I datamaterialet finner jeg dette igjen ved at samtlige informanter ønsket støtte og oppfølging på arbeidsplassen. Selv om noen av informantene kunne tenke seg systematisk veiledning av en egen mentor, mens andre var fornøyd med å spørre team eller tilfeldige kollegaer om hjelp, var det et felles behov for hjelp og støtte i yrkesstarten.

Selv om de fleste nye lærerne har til felles at de har et begrenset handlings- og erfaringsgrunnlag, tyder mitt materiale på at de tilnærmer seg praksis på ulike måter basert på personlighet, livserfaring, arbeidsoppgaver og lignende. Med dette kommer jeg inn på det

neste drøftingstemaet for denne oppgaven, nemlig om oppfølgingen skal tilpasses lærernes ulikheter, eller om den skal være lik for alle.

5.2 Skal alle få samme tilbud, eller skal en lage individuelle løsninger?

Slik som intensjonsavtalen er i dag er det i større grad en rammeavtale enn en oppskrift på hva veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere skal være. Den er heller ikke forpliktende for skolene. Det åpner opp for lokale løsninger og ulik praksis når det gjelder veiledning av nyutdannede. Den ulike praksisen er ofte et resultat av skolens økonomi, holdninger og ledelse (se teoridel kap. 2.3.7). Spørsmålet jeg vil reise i denne forbindelse er om alle burde få det samme tilbudet (rammebasert oppfølging), eller om individuelle løsninger heller bør etterstrebes (individbasert oppfølging). I denne sammenheng er det snakk om individuelle løsninger basert på den nyutdannedes forutsetninger og behov, og ikke skolens kapasitet eller vilje. Før jeg går i gang med drøftingen er det viktig å klargjøre hva jeg legger i de to begrepene. Med rammebasert oppfølging menes her veiledning som er bestemt sentralt, og som skal være felles for alle nytilsatte nyutdannede lærere. Det gjelder innhold, type og organisering. I individbasert oppfølging blir alle disse momentene bestemt lokalt, og tilpasset den enkelte nyutdannede læreren. Selv om dette blir en forenkling av virkeligheten (de to løsningene kan og bør ikke sees så atskilt), vil det gjøre det lettere for meg når jeg skal sammenligne dem. Når jeg skal vurdere styrker og svakheter ved rammebasert og individbasert oppfølging, er det gjerne slik at det som er en styrke med den ene løsningen er en svakhet for den andre. Jeg vil derfor drøfte dem parallelt.

Det første argumentet jeg vil trekke frem er et moment som er hentet fra drøftingen over, nemlig om de nytilsatte nyutdannede lærerne er en homogen gruppe eller ikke. Jeg valgte å konkludere med at de ikke er det, noe som gir støtte til en individbasert oppfølging. Både teori og datamaterialet understøtter at de nye lærerne har ulike forutsetninger, ønsker og behov. Hvorfor skal alle nyutdannede lærerne da motta den samme veiledningen? Det å bli veiledet på sine behov kan føre til at de nyutdannede føler at de blir tatt mer på alvor i den situasjonen de er i. De vil være mer deltakende i valgene som blir tatt, og gjerne få mer utbytte av veiledningen. Det kan også gi større mestringsfølelse, og at den nye læreren husker mer av veiledningen som blir gitt fordi det har direkte påvirkning på arbeidet der og da. En rammebasert oppfølging vil ikke være tilpasset de behovene som spontant dukker opp, og den nyutdannede ser gjerne ikke meningen med veiledningen fordi den ikke knyttes opp mot en spesifikk situasjon eller opplevelse. Dette kan føre til mindre motivasjon for veiledning, og dermed mindre engasjement og vilje. Den nyutdannede kan gjerne ha vansker med å se for

seg kommende utfordringer og problemstillinger, og ser kanskje ikke læringsutbyttet av veiledningen før etter en god stund i yrket.

En styrke ved rammebasert oppfølging er at det er erfaring og/eller forskning som ligger til grunn for veiledningen. Selv om den nye læreren selv kjenner best hvor skoen trykker, er det ikke alltid at de klarer å se den store helheten. Den første tiden handler gjerne om å overleve (se teoridel kap. 2.1), og de nyutdannede kan bli opphengt i enkelte episoder og småting. Da er det en fordel at veiledningen er tilrettelagt slik at den nye læreren kan hjelpes med å se seg selv i et litt større perspektiv, og støtte opp under refleksjon og metalæring. Veiledningen får gjerne mer struktur, og er i større grad målrettet. Rammebasert oppfølging har også en styrke i at det vil gi en felles forståelse av hva veiledning er, og sette tydelige rammer. Dermed kan kvaliteten lettere sikres, uavhengig av egenskaper og ferdigheter ved veilederne selv. De som veileder er gjerne mer bevisst sin rolle, og det kan være lettere for dem å forholde seg til felles retningslinjer. I individbasert oppfølging vil veiledningen variere, og det er vanskeligere for veileder å vite hva hun eller han skal forholde seg til, utenom den nyutdannedes ønsker og behov. Igjen vil dette kunne påvirke gjennomføringen og kvaliteten på veiledningen. Veilederen kan fort bli mer opptatt at hva den nyutdannede selv ønsker, enn å veilede han eller henne på det de selv mener er viktig.

Klare retningslinjer og krav til veiledningen kan som nevnt bidra til økt kvalitet og forståelse, men det kan samtidig være med på å ødelegge friheten og det naturlige samspillet mellom veileder og nyutdannet. Interaksjonen risikerer dermed å bli mer mekanisk og regelbundet. Individbasert oppfølging vil her ha fordelen med at veilederen ikke er like bundet til felles regler, og at samspillet med den nye læreren derfor blir mer naturlig. Begge parter vil da kunne føle seg friere og tryggere i veiledningssituasjonen.

Per dags dato finnes det som nevnt ingen krav til hvordan eller i hvilken grad veiledningen skal gjennomføres på skolene, og det er opp til skolene selv om de i det hele tatt vil gi et veiledningstilbud til de nytilsatte. Mye av kritikken rettet mot intensjonsavtalen går ut på nettopp dette, og mange (Smith og Ulvik 2011, Utdanningsforbundet 2011) mener at ordningen bør bli obligatorisk for både arbeidsplassen og den nyutdannede. Flere retningslinjer vil også bidra til å forhindre den tilfeldige praksisen som finnes i dag, og vil kunne gi et bedre tilbud (se teoridel kap. 2.3.7). Dette er en indikasjon på at disse ønsker en rammebasert oppfølging. Likevel kan jeg ikke fastslå at de dermed er motstander av individbasert oppfølging, for det er nødvendigvis ikke slik at den ene utelukker den andre. I

drøftingen over at jeg skilte jeg dem fra hverandre for lettere å kunne sammenligne dem. Både individbasert og rammebasert oppfølging har sine styrker og svakheter, og en god løsning ville kanskje være å forene disse, altså å kombinere struktur og felles retningslinjer med en individuell tilpasning. For eksempel kan det være klare rammer på mengde, type og organisering av veiledningen, mens innholdet blir individuelt tilpasset. Eller kanskje er de klare rammene bare et utgangspunkt, mens skolene får tilpasse alt lokalt ut fra hvilke ressurser de har? Det er mange muligheter, og jeg vil ikke gå nærmere inn på dem her.

5.3 Hvilke styrker og svakheter finnes det ved ulike typer oppfølging, innhold og organisering?

Jeg har nå sett på styrker og svakheter ved individbasert og rammebasert oppfølging. I det følgende vil jeg se nærmere på ulike typer oppfølging (hvem er partene), innhold (hva skal veiledningen inneholde) og organisering (hvordan skal veiledningen gjennomføres). Jeg vil også her trekke frem sterke og svake sider ved de ulike mulighetene/alternativene. Jeg har ikke som formål å komme frem til et fasitsvar på hvilken løsning som er den beste, jeg vil isteden presentere argumenter for og i mot slik at leseren selv kan gjøre seg opp en mening.

5.3.1 Ulike typer oppfølging

Når det gjelder ulike typer oppfølging kommer jeg til å trekke frem de fire kategoriene som jeg presenterte i funndelen, nemlig systematisk og tilfeldig oppfølging, oppfølging i team og oppfølging fra ledelsen. I forbindelse med tilfeldig oppfølging vil jeg også trekke inn mentor- eller fadderordning. Til sist vil jeg diskutere oppfølging i grupper. Oppfølging i grupper skiller seg fra oppfølging i team ved at det i gruppeoppfølging er flere som mottar veiledning og én som veileder, mens det i team som regel er flere veiledere og ofte kun én som blir veiledet. De første fire formene for veiledning er beskrevet i funndelen, og jeg vil ta utgangspunkt i disse beskrivelsene når jeg nå skal drøfte dem. Tilfeldig og systematisk oppfølging kan sees på som to motsetninger, og det er slik at det som er positivt for den ene typen ofte er negativt for den andre, og omvendt. Derfor vil jeg behandle dem under samme overskrift.

5.3.1.1 Systematisk og tilfeldig oppfølging

En styrke ved systematisk oppfølging eller veiledning er at det gir forutsigbarhet for partene, og man legger til rette for at veiledningen skal bli gjennomført regelmessig. Det kan virke som en kvalitetssikring når det er satt av fast tid til veiledning. Både veileder og den nyutdannede kan møte forberedt, og dermed få en mer effektiv veiledning og et større utbytte.

Internasjonal forskning viser at møtene mellom mentor og den nyutdannede bør være regelmessig og innenfor et formelt, systematisk veiledningsprogram (se teoridel kap. 2.4). Erik mener at en ordning med fast avsatt tid i uken eller måneden ville gitt en ekstra trygghet i begynnelsen (se funndel kap. 4.3.1). Denne kvalitetssikringen vil ikke finnes ved tilfeldig oppfølging. Da er det ingen som vet hvor eller når veiledningen skjer, eller om det i det hele tatt foreligger veiledning av den nyutdannede læreren. Det å kunne forholde seg til en fast person i den systematiske veiledningen gir også en fordel i form av trygghet og stabilitet. Det at veilederen opparbeider seg tillit hos den nyutdannede kan føre til større åpenhet i veiledningssituasjonen. Den nye læreren slipper å føle seg til bry, og at han ”maser” på sine kollegaer. Dette er en svakhet ved tilfeldig oppfølging. Det er gjerne slik at mange nyansatte lærere begynner som fag- eller timelærere, uten kontaktlæreransvar. De er til tider spredd utover forskjellige klassetrinn, og har ingen spesiell tilhørighet. Derfor mottar disse lærerne ikke veiledning eller oppfølging i team, men er avhengig av å spørre tilfeldige kollegaer. Det er ikke alle nyansatte som er like flinke til å etterspørre den hjelpen de føler behov for, det kan være lett å tenke at man da ikke strekker til. Dette er ofte tilfelle ved tilfeldig oppfølging, selv om ikke alle opplever det slik. Som nevnt tidligere ser Hanne på dette som utfordrende, mens Erik, Kenneth og Silje synes det er greit å spørre tilfeldige kollegaer om hjelp. En fordel ved dette er at den nyutdannede kan velge å spørre om hjelp hos dem de er trygge på eller dem de regner med kan gi dem et godt svar. Det vil alltid være slik at noen mennesker kommer bedre overens enn andre, og at det er lettere å forholde seg til dem. Det kan være ulike årsaker til dette, blant annet likhet i alder, personlighet, lærerstil, meninger, og så videre. Uavhengig av hva som ligger bak, kan en god kjemi bidra til den gode samtalen og det gode møtet. Det at man velger selv hvem man spør om hjelp, kan gjøre at de tilbakemeldingene man får blir mer verdifull, og at de i større grad blir tatt alvorlig. Igjen ser man at denne styrken ved tilfeldig oppfølging kan føre til en svakhet ved systematisk oppfølging. Dersom kjemien mellom veileder og den som blir veiledet ikke stemmer, kan dette være svært ødeleggende for veiledningen. Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson (2008) påpeker at det må være lett å skifte veileder dersom veiledningen ikke er produktiv (se teoridel kap. 2.4). Selv om det nå er kommet en ny veiledningsutdanning for at veilederne skal være kvalifiserte, er ikke dette en garanti for god veiledning. Mangel på respekt for veilederen kan føre til at han ikke blir tatt på alvor, og at den nye læreren ikke ønsker å lytte til tipsene han får. Dersom partene har vidt forskjellige syn på undervisning og læring, kan dette også være en hindring for utbyttet av veiledningen. Veiledningen kan i verste tilfelle virke mot sin hensikt ved at den nye læreren kan føle seg oppgitt og mislykket. Det er heller ikke alltid lett for den nyutdannede å gå til sin

overordnede å fortelle at veiledningen ikke fungerer som den skal, det kan lett lage dårlig stemning på arbeidsplassen.

En annen styrke ved tilfeldig veiledning er at den nyutdannede får hjelp på det han trenger der og da. Når en ny eller vanskelig situasjon dukker opp kan den nye læreren spørre om hjelp rett før eller etter hendelsen. Dette er selvsagt avhengig av om kollegaen(e) er tilgjengelige på dette tidspunktet. Ved systematisk veiledning er det gjerne satt av en fast tid i uken hvor veiledningen skal skje, og den nyutdannede må vente med å få hjelp til denne tiden kommer. Dersom man glemmer å skrive ned spørsmål og utfordringer underveis, kan dette gjerne være glemt til veiledningen. Jeg vil likevel påpeke at det ikke nødvendigvis er slik at det kun blir gitt veiledning i den avsatte tiden, men dette er opp til de enkelte partene å avgjøre. Det er gjerne slik at noen veiledere synes det er greit at den nyutdannede spør om hjelp utenom veiledningen, mens andre helst vil unngå dette. Dessuten er det enkelte av de nyutdannede som vil vegre seg for å ”forstyrre” veilederen sin utenom fastsatt tid og heller avvende spørsmålene, mens andre igjen vil ikke stusse med å spørre om hjelp. Det kan også være forskjeller på innholdet i veiledningen når det gjelder systematisk og tilfeldig oppfølging, men dette vil jeg komme nærmere inn på senere.

Som en form for tilfeldig oppfølging, vil jeg trekke frem mentor- eller fadderordning som et alternativ. Den eneste forskjellen fra tilfeldig oppfølging er at den nyutdannede i dette tilfellet vil ha en fast kontaktperson å forholde seg til, som har det som sin oppgave å hjelpe den nye læreren. På denne måten vil den nyutdannede ikke trenge å vegre seg for å ”mase”. På grunn av at det ikke er avsatt faste tider kan det likevel være vanskelig å vite når eller hvor mye en kan spørre om hjelp. Fire av de seks informantene mine kunne tenkt seg å ha en fast person som fulgte de opp.

5.3.1.2 Oppfølging i team

Når jeg i denne forbindelse drøfter oppfølging i team, snakker jeg om småteam, hvor deltakerne jobber med/på samme klasse eller klassetrinn. Veiledning i team kan på mange måter sees i sammenheng med både systematisk og tilfeldig oppfølging, ved at de har en del felles svakheter og styrker. I likhet med tilfeldig oppfølging mangler teamveiledning struktur og faste rammer. Det er opp til den nyutdannede og teamdeltakerne selv å legge til rette for veiledning når de møtes i team, og det er ikke gitt at dette skjer hver gang. Det vil derfor ikke være noen form for kvalitetssikring ved denne typen oppfølging. En annen svakhet teamveiledning har til felles med tilfeldig veiledning, er at den nyutdannede kan vegre seg for

å spørre om hjelp i frykt for å ”mase” på sine kollegaer. Selv om det er faste personer man forholder seg til, er det ikke avsatt tid eller ressurser til veiledningen, og den nyutdannede er derfor avhengig av teamdeltakernes velvilje. Dette vil variere fra team til team. I denne sammenhengen kommer også poenget med kjemi inn, slik jeg diskuterte over. Den nyutdannede velger ikke personene han eller hun er i team med, og det er ikke nødvendigvis slik at man jobber godt sammen med alle. Den nyutdannede kan ha god kontakt med en eller flere på teamet, men også med alle eller ingen av dem. Dette påvirker både kvalitet og utbytte, og om det i det hele tatt blir gjennomført veiledning. Et siste fellestrekk jeg vil trekke frem fra diskusjonen over, er at den nyutdannede gjennom team ikke får hjelp i situasjonen han er i. Teammøter skjer, i likhet med systematisk veiledning, til faste tider, og den nye læreren må gjerne vente til neste møte før han kan ta opp et problem. Også her vil han kunne spørre om hjelp utenom, men igjen avhenger dette av teamdeltakerne, velvilje og kjemi.

I tillegg til de negative og positive sidene veiledning i team har til felles med systematisk og tilfeldig veiledning, har denne typen også sine egne styrker og svakheter utenom. Et pluss ved veiledning i team er at deltakerne som regel kjenner den nye lærerens elever og situasjon veldig godt. De kjenner til utfordringene som finnes, og har gjerne egne erfaringer å komme med. De kan fortelle hvilke vansker de selv har støtt på, hvordan de valgte å håndtere dette, og hvorvidt det fungerte eller ikke. Når teamdeltakerne jobber med de samme elevene som den nyutdannede, vil disse erfaringene gjerne kjennes mer aktuelle og betydningsfulle.

Veiledningen kan også oppleves mer likeverdig i team, da deltakerne her har samme rolle. En god samarbeidskultur og felles mål og retningslinjer innad i teamet vil kunne åpne opp for gode diskusjoner, hvor både de erfarne lærerne og den nyutdannede kan bidra med sitt. De kan lære av hverandre, og det vil ikke bare være den nyutdannede som har nytte av veiledningen. Et godt samarbeidende og støttende team vil igjen gi fordeler for elevene deres, som vil møte de samme reglene, forventningene og kravene fra alle lærerne. Så lenge teamdeltakerne kommer overens og har et felles mål med undervisningen, kan det være positivt at de har ulike synspunkt. Dette gir et bredere meningsgrunnlag, og den nye læreren kan selv ta stilling til hvilke tips og ideer han velger å lytte til. Veiledning i team, og det faktum at det er flere deltakere til stede, kan i tillegg til å være en styrke også være en svakhet. Det kan være vanskeligere for den nyutdannede å åpne seg opp og være ærlig, spesielt dersom meningene hans ikke samstemmer med resten av teamets meninger. Hvis de for eksempel har jobbet sammen i mange år og kommet til en felles enighet om hvordan ting

skal gjøres, kan det virke vanskelig for en ny lærer å være den som utfordrer og stiller spørsmålstegn ved dette.

En annen utfordring kan dukke opp dersom flere av teamdeltakerne er nyutdannede. De vil gjerne kunne kjenne seg igjen i den andres vansker, men de kan også oppleve yrkesstarten helt forskjellig. Som skrevet over er de nye lærerne ikke en homogen gruppe, men personer med individuelle ønsker og behov. Da vil spørsmålet bli om tiden strekker til å veilede alle, eller om den som er mest frempå også vil være den som får mest veiledning. Uansett om det er en eller flere nyutdannede i teamet, er det en svakhet dersom veiledningen går ut over andre viktige saker som bør behandles i teamtiden. Dette kan forekomme dersom veiledningen tar lang tid, og man ikke rekker å gå gjennom resten av agendaen. Det er selvsagt ikke gitt at veiledning i team nødvendigvis må være helt uten rammer og retningslinjer, og en fast avsatt tid i begynnelsen av møtet ville for eksempel forbedret denne typen veiledning.

5.3.1.3 Oppfølging av ledelsen

Det kan ofte være en lettere utvei for rektorer å velge en fra ledelsen til å utføre veiledningsarbeidet fremfor en lærer. Dette kan for eksempel være en avdelingsleder eller rektor selv. De har som regel mindre undervisningstid, og har i tillegg et personaleansvar. Det kan utløse lavere ressursbruk dersom veiledningen skjer i administrasjonstiden (utenom undervisning), og være en løsning tvunget frem av en presset økonomisk situasjon. En svakhet her kan likevel være at ledelsen ved en skole oftere er vekke på møter og kurs, og at en del av veiledningen derfor faller bort. Det er klart at deltakerne kan flytte på møtene slik at veiledningen blir gjennomført en annen dag, men dette kan likevel skape uro og unødvendig stress for den nye læreren. Forutsigbarhet og kontinuitet er med på å skape gode og trygge rammer som den nyutdannede kan utvikle seg i.

Et moment som kan være både en styrke og en svakhet for veiledning av ledelsen, er at man får et tettere bånd til sin(e) overordnede. Dette kan være positivt fordi det minsker avstanden mellom dem, og skaper et inkluderende og åpent arbeidsmiljø. På en annen side kan det føre til at den nyutdannede legger bånd på seg selv i veiledningen for å fremstå som dyktigere enn han er. Uansett om man er ny som lærer eller i andre yrker er det mange som ikke tør å være seg selv i nærheten av sine overordnede, fordi sjefen er med på å bestemme fremtiden deres. Spesielt gjelder dette vikarer som ikke har fast jobb. Man ønsker ikke å avsløre sine feil eller svakheter i frykt for å bli valgt vekk når det dukker opp en fast stilling. Å kunne dele alle sine utfordringer med veilederen sin er en viktig faktor for læring, utvikling og utbytte. En annen

konsekvens kan være at den nye læreren ikke tør å si i mot veilederen, eller fremme sine egne meninger. Det er lett for at den nyutdannede ender opp med å adoptere veilederens lærerstil, og dermed ikke utvikler sin egen læreridentitet. Selv om det ikke er tilsiktet, kan den nye læreren føle seg presset til dette, eller han kan bli påvirket av veilederen uten selv å tenke over det. Når veileder og den nyutdannede ikke er likeverdige deltakere i veiledningen vil som regel spørsmålet om lojalitet dukke opp, enten det er tilsiktet eller utilsiktet, bevisst eller ubevisst. Internasjonal forskning viser til at det virker negativt inn å velge en veileder med høyere status på skolen (se teoridel kap. 2.4).

Ulike personer fra ledelsen har forskjellige roller og ansvar, og dermed også ulikt innblikk lærernes skolehverdag. Det er også varierende fra skole til skole hvor engasjert rektor er i elever og undervisning, og hvor mye kjennskap de har til det som skjer i klasserommene. Som regel vil en fra ledelsen ha mindre innblikk i den nye lærerens jobbhverdag enn en lærerkollega, og det kan derfor være vanskeligere å sette seg inn i enkelte situasjoner de skal veilede på. På en annen side vil den overordnede kanskje kunne hjelpe med andre ting som lærerkollegaer ikke er like flinke på, eller som de ikke har like god kjennskap til. Erik og Kenneth ønsker ikke at ledelsen skal involvere seg i alt de foretar seg, det mener Erik kan være både urelevant og forstyrrende. De søker hjelp hos ledelsen når de mener at det kan gi dem de beste svarene (se funndel kap. 4.1.4).

I sammenhengen med oppfølging av ledelsen ønsker jeg her kort å trekke frem medarbeidersamtaler og skolevandring som veiledning fordi det blir gjennomført av enten rektor eller avdelingsleder. Selv om det er en form for veiledning som skjer, vil jeg ikke regne det som en egen veiledningstype fordi det ikke finner sted ofte nok og alle lærerne får det. Det vil heller være et supplement til annen veiledning, og det er det jeg vil behandle det som her. En positiv side ved medarbeidersamtaler og skolevandring er at ledelsen får et innblikk i lærerens jobb (dersom den ikke allerede innehar en veilederrolle). Engasjement i lærernes jobb kan være motiverende for de som mottar veiledningen, og bidra til at læreren føler seg sett og hørt. Det kan igjen føre til større trivsel og selvtillit i yrket, dersom veiledningen fungerer godt. En ulempe ved skolevandring kan være at det er ubehagelig å ha noen som følger med på undervisningen sin, og at det derfor blir en tillaget undervisning. Samtalen i etterkant baseres i så tilfelle på en kunstig situasjon, og lærings- og utviklingspotensialet i veiledningen reduseres. Ulemper ved medarbeidersamtaler er de samme som oppfølging fra ledelsen over, og i tillegg vil det ikke ha like god effekt siden det forekommer så sjelden.

5.3.1.4 *Oppfølging i grupper*

Oppfølging i grupper skiller seg som nevnt fra oppfølging av team ved at førstnevnte som regel har én veileder og flere nyutdannede lærere, mens sistnevnte gjerne har flere veiledere og én nyutdannet. I funndelen har jeg ikke nevnt oppfølging i gruppe, fordi det ikke var noen av informantene mine som hadde vært med på dette. En type gruppeveiledning som har vært utprøvd i forbindelse med ordningen Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere, er gruppesamtaler ved utdanningsinstitusjonene hvor nytilsatte nyutdannede lærere fra flere ulike skoler ble samlet. Etter intensjonsavtalen har ikke lenger utdanningsinstitusjonene dette ansvaret (se teoridel kap. 2.2.5). I denne sammenheng vil jeg derfor vurdere oppfølging i gruppe som felles veiledning innad på en skole der det finnes flere nytilsatte nyutdannede lærere, og der veilederen er ansatt på den samme skolen. Jeg tar utgangspunkt i at gruppeveiledningen vil være systematisk. Altså vil jeg se på sterke og svake sider ved veiledning der den erfarne læreren ikke bare har en, men to eller flere nyutdannede å forholde seg til samtidig.

En fordel ved gruppeveiledning er at man kan lære av andres erfaringer, og ikke bare sine egne. Dersom en av de nye lærerne forteller om en situasjon som ikke har gått særlig bra, kan resten av gruppen i fellesskap reflektere over hvorfor det endte slik, og komme frem til alternative måter å løse situasjonen på. Da vil gruppen mest sannsynlig ha et bedre handlingsgrunnlag dersom de kommer opp i samme situasjon. Det samme gjelder for gode opplevelser. Dersom en i gruppen har hatt et vellykket undervisningsopplegg kan han dele det med de andre nye lærerne. Man vil kunne få en bredere diskusjon omkring gode og dårlige opplevelser når man er flere, og ikke bare en-til-en i veiledningen. En ulempe i denne forbindelse kan være at enkelte vil ha problemer med å blottlegge seg selv og sine svakheter for andre, spesielt i større grupper. De vil unngå å avsløre sine utfordringer og vansker, for ikke å fremstå som udyktig ovenfor de andre deltakerne. Da vil de heller ikke kunne dra full nytte av lærings- og utviklingspotensialet som ligger i veiledningen. En annen svakhet som kan dukke opp i denne forbindelse, er at noen føler at andres erfaringer er urelevante for seg selv. Dette kan for eksempel være dersom gruppen diskuterer utfordringer ved det å være kontaktlærer, mens ikke alle de nyutdannede er kontaktlærere. De nye lærerne er ingen homogen gruppe, de vil ha ulike oppgaver, utfordringer og behov. Brukes det for mye tid på problemstillinger som ikke angår den ene læreren, kan han fort miste motivasjon og engasjementet i gruppen forsvinner. Det vil kunne være en utfordring for veilederen å fordele tiden på ulike emner slik at alle deltakerne føler seg inkludert og involvert.

En annen styrke jeg vil trekke frem ved oppfølging i gruppe er at erfaringsutveksling kan være med å gi et mer realistisk bilde av yrkesstarten. Mange nyutdannede lærere stiler svært høye krav til seg selv og sin lærergjerning i begynnelsen, og forventer gjerne at undervisningen skal gå lettere enn den gjør. I møtet med den erfarne læreren vil mange kunne føle seg mislykket og at de ikke strekker til. Det er fort gjort å legge skylden på seg selv og sine ferdigheter, fremfor å se at den erfarne læreren har lang fartstid med prøving og feiling bak seg. Dersom man er i en gruppe med andre nytilsatte nyutdannede lærere ser man at også andre gjør feil, at det er helt normalt å famle litt i begynnelsen. Dette kan bidra til å øke selvtilliten og motivasjonen hos den nye læreren ved at ens krav til seg selv blir mer realistiske. Forbedret selvilde gjennom erfaringsutveksling kan igjen gi en følelse av samhold og trygghet for de nye lærerne. Etter hvert som man blir bedre kjent med de andre gruppedeltakerne føler man seg tryggere og mer selvsikker i veiledningssituasjonen. Når man først føler seg trygg og sikker i en liten gruppe, er det lettere å overføre denne tryggheten til resten av arbeidsplassen og kollegiet etterpå.

En siste styrke ved oppfølging i gruppe som skal nevnes her, er at det er ressurs sparende. Istedenfor at skolen skal bruke ressurser på at flere erfarne lærere skal drive med veiledning, lønner det seg at det er en veileder for alle de nytilsatte nyutdannede lærerne. I datainnsamlingen min intervjuet jeg to nyutdannede lærere som arbeidet ved samme skole, hvor kun den ene mottok veiledning. Grunnen var at det ikke var nok ressurser til å veilede dem begge (se funndel kap. 4.1.1). Hadde man isteden valgt gruppeveiledning som løsning i dette tilfellet, ville begge lærerne kunne fått veiledning. En svakhet vil likevel være at kvaliteten kan reduseres i gruppeveiledning. Det blir mindre fokus på den enkelte, og tiden må deles på to eller flere. Det er ikke sikkert at man får avsatt mer tid selv om man blir veiledet i gruppe, og man kan komme til å oppleve et tidspress. Dette kan virke stressende på både veileder og de som mottar veiledningen. Dersom man kommer i en situasjon der det blir kamp om tiden, kan dette fort gå utover de svakeste som gjerne trenger veiledningen mest. De vil kanskje holde seg mer i bakgrunnen, og vente på at det blir "deres tur". Det vil her være veilederens ansvar å sørge for at tiden blir likt fordelt.

5.3.2 Innholdet i oppfølgingen

Innholdet i veiledningen er et viktig moment, og med for lite fokus på dette kan veiledningen fort gå over i terapi eller instrumentalisme (se teoridel kap. 2.5.2). Når jeg nå skal drøfte innholdet i veiledningen ønsker jeg å se på hvem som skal styre dette. Bør innholdet bli fastsatt sentralt, eller skal skole/veileder eller nyutdannet selv bestemme hva veiledningen

skal romme? Eller hva med en blanding hvor enkelte moment er faste, samtidig som det er det er åpent for lokale tilpasninger? I likhet med drøftingen over vil jeg heller ikke her forsøke å argumentere meg frem til et ”riktig svar”, men se på styrker og svakheter ved de ulike alternativene. Grunnen til at jeg velger å drøfte sentral og lokal styring av innhold under samme overskrift, er at det som er en fordel ved det ene alternativet, som regel er en ulempe ved det andre. Lokal styring vil i den følgende diskusjonen innebære både veileder og den nyutdannede. Under egen overskrift vil jeg vurdere den lokale styringen for seg selv, og se hvilke positive og negative sider det finnes når veilederen eller den nye læreren bestemmer innholdet i veiledningen.

5.3.2.1 Sentral eller lokal styring av innhold

Diskusjonen om sentral eller lokal styring kan i stor grad sees i sammenheng med diskusjonen over om rammebasert eller individbasert oppfølging. De samme momentene som taler for og i mot rammebasert oppfølging kan også brukes til å argumentere for eller mot sentral styring, mens styrkene og svakheten for individbasert oppfølging er de samme som for lokal styring av innhold. For at jeg ikke skal gjenta meg selv for mye vil jeg derfor bare trekke frem de viktigste argumentene her. Den fremste fordelen med sentral styring vil være at man får en kvalitetssikring ved at innholdet er erfarings-/forskningsbasert, mens en ulempe er at det kan virke fremmed og urelevant for den nyutdannede. Den største styrken til lokal styring er at det er den nye læreren som kjenner hvor skoen trykker, samtidig som veilederens erfaring (og eventuelt veilederutdannelse) kan bidra til at veiledningen inneholder mer enn bare her-og-nå situasjoner. Veilederen vil dermed kunne gjøre opp for den nyutdannedes manglende erfaring og ofte snevre perspektiv. Undersøkelser viser at skoler der veiledningen er tilpasset den nytilsatte nyutdannede læreren er mer tilfredse (se teoridel kap. 2.3.6.2). En sentral svakhet er derimot at innholdet i veiledningen kan bli tilfeldig, og kvaliteten deretter.

5.3.2.2 Lokal styring: veilederen versus den nyutdannede

Lokal styring kan innebære at det er veilederen eller den nyutdannede som bestemmer innholdet i veiledningen, eller at de tar avgjørelsene i fellesskap. Jeg vil trekke frem sterke og svake sider ved de ulike mulighetene. Også her kan man se at noen av de samme argumentene som er brukt i tidligere diskusjoner blir aktuelle igjen.

Fagpersoner strides om hvem som bør fastsette innholdet i veiledningen. Mens Handal og Lauvås argumenterer for at det er den som blir veiledet som bør bestemme innholdet, mener Skagen at det er veilederens oppgave (se teoridel kap. 2.5.2). En fordel med at den

nyutdannede selv får bestemme innholdet, er at han best kjenner sine egne utfordringer og behov. I presentasjon av funn kan man se informantene har ulikt syn på hva veiledningen skal inneholde, ut fra deres egen arbeidssituasjon. I tillegg til at de nye lærerne har ulike forutsetninger, har de også gjerne fått ulike arbeidsoppgaver. Det er motiverende og utviklende å være med å styre veiledningen selv, og kan føre til større engasjement og utbytte for den enkelte. En negativ side er derimot at manglende erfaring hos den nye læreren kan føre til at han ikke ser alle de utfordringene som kan dukke opp. Silje mener at en fast veileder vil kunne hjelpe med ting man glemmer å spørre om (se funndel kap. 4.3.1). Her vil veilederen ha et mer helhetlig bilde på bakgrunn av sin lange erfaring (og eventuelle veilederutdanning). Den nyutdannede kan dermed lettere være mer i forkant enn etterkant av vanskelige situasjoner, og gjerne være bedre forberedt med et bredere handlingsrepertoar. En ulempe er at eierskapet til erfaringene ikke er like sterke dersom man ikke har kjent utfordringen på kroppen. Den nyutdannede kan også fort føle at veiledningen blir kunstig og fremmed. En løsning der de som gir og mottar veiledning tar avgjørelsen om innhold i fellesskap, vil kunne trekke med seg alle fordelene fra diskusjonen over, forutsatt at samarbeidet mellom partene er godt.

5.3.2.3 En kombinasjon av sentral og lokal styring av innhold

En kombinasjon av sentral styring kan gjennomføres på ulike måter, og dermed ha ulike konsekvenser/effekt. En løsning kan være å sette av en del av veiledningstiden til fastsatte emner, og en del til individuelle behov. En annen måte kan være å ta utgangspunkt i sentrale retningslinjer, med mulighet for å tilpasse dem lokalt. Dette kan for eksempel innebære at det er sentralt bestemt at man i veiledningen skal diskutere skolens egne regler og kultur. En felles fordel vil være at veiledningen har potensial for å kunne trekke med seg styrkene fra både sentral og lokal styring, avhengig av hvordan man velger å gjennomføre det. En utfordring kan være at veilederen blir for opphengt i de sentrale retningslinjene, slik at den lokale tilpasningen kommer i bakgrunnen.

5.3.2.4 Hva skal så veiledningen inneholde?

Innholdet i veiledningen vil variere alt etter hvem som bestemmer det, og forskjellige aktører vil gjerne ha ulike meninger omkring dette. I funndelen kan man se at informantene mine har ulike tanker om hva de følte de trengte å bli veiledet på. Tema somt ble nevnt er blant annet skolesystem, papirarbeid, klasseromsledelse, foreldresamarbeid og undervisningstips (se funndel kap. 4.2). Ryeng og Skagen (2011) skriver at innholdet i veiledningen må høre sammen med handling i klasserommet, og at prinsipper for god yrkesutøvelse blir tatt opp slik

at den nye læreren vet hvilke forventninger og krav som venter. Veiledningen bør også inneholde tilbakemeldinger på egen undervisning (se teoridel kap. 2.5.2). Arends og Rigazio-DiGilio (2000) mener veiledningen bør inneholde tema som klasseromsledelse, læreplaner undervisning, tidsbruk, stressbeherskelse, skolens normer og regler, samt samarbeid med elever, foreldre, kolleger og ledelse (se teoridel kap. 2.4). Som man ser samsvarer nasjonal og internasjonal forskning i stor grad med de nyutdannedes ønsker, men jeg velger likevel ikke her å konkludere med at dette dermed er og bør være innholdet for veiledningen.

5.3.3 Organisering

I intensjonsavtalen står det at veiledningen skal gjennomføres tilsvarende ordningen ”Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere”. Dermed er det lagt noen føringer for hvordan veiledningen skal organiseres, uten at det er tydelige krav eller retningslinjer. Manglende rammer for veiledningen er også som nevnt noe av det den er blitt kritisert for. Det er forsøkt forskjellige organisatoriske alternativer både nasjonalt og internasjonalt, og ulike land har foretrukket ulike løsninger (se teoridel kap. 2.3 og 2.4). Jeg vil i det følgende trekke inn momenter fra internasjonal forskning og nasjonale forsøk, samtidig som jeg vil se på hva informantene mine har nevnt om organisering. Da det finnes mange alternativer for valg organisering, har jeg bestemt meg for å vurdere tre punkter jeg synes er viktige; nemlig spørsmålet om redusert undervisning, om veiledningen bør være obligatorisk eller ikke, og til slutt observasjon av undervisning. Jeg vil drøfte sterke og svake sider ved disse alternativene.

5.3.3.1 Redusert undervisning

Et av de organisatoriske valgene som tas, er om de som deltar i veiledningen skal ha redusert undervisning. Intensjonsavtalen anbefaler at veiledningen skal gjennomføres i arbeidstiden, men setter ingen krav. Det blir ikke tilført ressurser, og med trange budsjett kan dette bli vanskelig.

Det er mye for en nytilsatt nyutdannet lærer å sette seg inn i den første tiden, og mange nye lærere føler at de har mer enn nok å konsentrere seg om. Veiledning eller annen type oppfølging må tilrettelegges for både den nye læreren og den erfarne læreren slik at holdningene, engasjementet og utbyttet blir best mulig for begge parter. Veiledningen skal ikke oppleves som en ”ekstra oppgave” og belastning for verken veileder eller den nyutdannede læreren, da kan det fort knyttes en negativ holdning til ordningen. Redusert undervisningstid i forbindelse med veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere har vært fremhevet som en av de viktigste suksessfaktorene i mange evalueringer av internasjonale

induksjonsprogram (se teoridel kap. 2.4). Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere er en krevende oppgave for den som skal veilede, og fordelene med redusert undervisning er at det letter på arbeidsmengden. Den internasjonale forskningen viser videre at veiledere fort kan føle seg stresset dersom de opplever for stort arbeidspress, og dette vil kunne gå ut over kvaliteten på veiledningen. Mange nyutdannede opplever også det såkalte praksissjokket i begynnelsen av sin karriere som følge av en overveldende yrkesstart (se teoridel kap. 2.1.1). Redusert undervisning og lettere oppgaver i starten kan være med å lette overgangen fra utdanning til yrke, blant annet i form av mindre arbeidspress. Utdanningsforbundets undersøkelse viser at nedsatt undervisningstid gir større tilfredshet med veiledning blant de nyutdannede. (se teoridel 2.3.6.3). Informantene mine nevnte ikke selv redusert undervisning på spørsmålet om en ideell oppfølgingssituasjon, trolig på grunn av at de ikke tenkte på det som en mulighet. Da jeg spurte tre av dem om de kunne tenke seg dette, var samtlige positive (se funndel kap. 4.3.3).

En ulempe med nedsatt undervisning er at det er ressurskrevende, da det forutsetter at andre må overta deler av undervisningen til veileder og den nye læreren. Hvor ressurskrevende det er avhenger naturligvis av hvor mye undervisningen reduseres. Som nevnt tilfører ikke dagens ordning ressurser til veiledning i skolene, og løsningen kan dermed bli å legge veiledningen utenfor undervisningstiden for å spare penger. Et annet moment som kan nevnes i denne forbindelse er hvor mye veiledning som skal tilbys. Heller ikke her er det fastsatt noe sentralt (se teoridel kap. 2.3.7). En fordel med å ha felles retningslinjer eller et minimum av veiledning, gjør at de nyutdannede vet hva de kan kreve av arbeidsgiver. Skoler har ulike ressurser og muligheter, og dette bør ikke være utslagsgivende for hvilket veiledningstilbud som blir gitt. Denne stiller spørsmålsteget om det bør fastsettes et minstekrav til veiledning, og fører oss dermed over på diskusjonen om veiledningen bør være obligatorisk eller ikke.

5.3.3.2 Obligatorisk veiledning

Veiledning kan bidra til lærerfratfall i skolen dersom det gjennomføres på en tilfredsstillende måte, men da er man også avhengig av at ordningen kommer i gang på samtlige skoler. En fordel med at veiledningen gjøres obligatorisk, er at skolene ikke kan velge å prioritere det vekk, slik man ser på enkelte skoler i dag. Det vil også være en faktor som bidrar til reduksjon av ulik praksis, selv om mange andre faktorer også spiller inn her. En ulempe med å gjøre veiledning obligatorisk for skolene er at noen rektorer kan føle seg påtvunget til å gi et tilbud, uten selv å ville det. Vilje og engasjement fra ledelsen er viktig for

veiledningskvaliteten, og mangel på dette kan føre til at veiledningstilbudet blir dårligere ved at det ikke tilrettelegges tilstrekkelig for deltakerne (se teoridel kap. 2.4 og 2.5.3).

Det er i denne sammenheng et spørsmål om veiledningen også skal være pliktig for de nytilsatte nyutdannede lærerne, og ikke bare for skolene. Mange nyutdannede føler seg overveldet av arbeidet som møter dem, og kan være negativ til å motta veiledning dersom dette oppleves som en ekstra oppgave. Mange nye lærere ser heller ikke behovet for veiledning, og mener det er nok å kunne spørre sine kollegaer om hjelp når man har behov for det. En fordel med at veiledningen blir obligatorisk for den nyutdannede læreren er at han gjerne får veiledning på mer enn her og nå situasjoner, og at han i større grad får reflektert over arbeidet sitt. En klar svakhet er likevel at den nyutdannede, i likhet med rektorene, gjerne vil få en negativ holdning knyttet til veiledningen dersom den føles påtvunget. Mangel på motivasjon og engasjement i veiledningen vil igjen kunne påvirke utbyttet.

5.3.3.3 Observasjon av undervisning (toerlærer undervisning)

Grunnen til at jeg velger å ta med dette organiseringsalternativet her, er at to av mine informanter så på det som en ideell oppfølgingssituasjon. De kaller det toerlærer undervisning, og det innebærer at både veileder og den nyutdannede observerer hverandres undervisning.

En av styrkene ved å observere den nye lærerens undervisning, er at det er lettere å veilede på noe man har sett med egne øyne enn noe man blir fortalt. Det kan være tungvint og vanskelig for den nye læreren å skulle gjenfortelle alt som hendte, samtidig som det krever mer tid av selve veiledningen. Når den nyutdannede er i en undervisningssituasjon kan det være vanskelig å legge merke til alle de gode og dårlige tingene han gjør, mens en utenforstående lettere kan fange opp dette. Det fører til et bedre veiledningsgrunnlag, og ofte mer konstruktive tilbakemeldinger på undervisningen. En ulempe er derimot at den nyutdannede kan synes det er skummelt at en annen lærer skal observere det han gjør i klasserommet, og dermed miste fokus på elevene og undervisningen. Dersom han gjør en feil kan han lett miste tråden og bli stresset, og dermed ha vansker med å hente seg inn igjen. Det er ikke bare den nye læreren som kan oppleve ubehag ved at andre overvåker undervisningen deres, undersøkelser viser at enkelte veiledere også kan bli usikre og nervøse (se teoridel kap. 2.4).

En styrke ved observasjon av veilederens undervisning er at det er bedre å se hva som virker med egne øyne. Hanne og Lise mener at de vil lære mer av å oppleve hva som fungerer og ikke, fremfor å bli fortalt det (se funndel kap. 4.3.1). Her vil både gode og dårlige situasjoner

kunne være utgangspunkt for diskusjon og ettertanke. Å se at den erfarne læreren også gjør feil kan være med på å bedre selvbildet til den nyutdannede, og at forholdet mellom partene kan bli mer likeverdig. På en annen side kan observasjon av veilederens undervisning også være med å påvirke den nyutdannedes utvikling i en negativ retning ved at det hindrer han i å utvikle sin egen identitet som lærer. Det kan være lett for å kopiere veilederens stil og metode fordi man ser at han lykkes med dette.

Et siste moment jeg vil nevne i denne diskusjonen er at toerlærer undervisning kan være ressurskrevende, avhengig av hvordan man velger å gjennomføre det. Dersom man tilrettelegger for at veileder og nyutdannet skal observere hverandre i sine egne ”fritimer” vil ikke dette utløse krav om ressurser, men heller ikke være særlig populært hos deltakerne. I motsatt ende får både veileder og nyutdannet redusert undervisningstid for å observere hverandre, men dette blir dyrere for skolen å gjennomføre. Altså en god løsning for deltakerne i veiledningen, men ikke like bra for skolen. Et alternativ som vil gagne alle parter er å plassere den nye læreren på et klassetrinn (for eksempel førsteklasse) hvor man ofte er to lærere inne i undervisningen. Der kan de bytte på å ha hovedansvar for undervisningen, og å ha en mer tilbaketrukket og observerende rolle.

5.4 Samstemmer utfordringene og ønskene informantene kommer med?

Når det gjelder spørsmålet om hva de nyutdannede lærerne opplever som utfordrende, og hva de ønsker oppfølging i, er dette ofte svært individuelt. Informantene er delte i sine meninger om hva som er viktige områder for veiledning, og dette springer ut fra deres egne erfaringer og behov. Noen mener at lærerutdanningen har dekket det faglige, mens andre er uenige i dette. Andre igjen kjenner til skolens regler og system, men ikke alt papirarbeidet som skal gjøres. Det møtet de nyutdannede har hatt både med utdanning og yrke har vært med å forme deres læreridentitet, og ruste dem for ulike oppgaver. Både utdanningsinstitusjonene og arbeidsplassene har ulike måter å tilnærme seg dette på, og derfor vil også de nye lærerne ha ulike forutsetninger og behov den første tiden av sin lærergjerning.

I funndelen fant jeg at både utfordringer ved læreryrket og ønsker for veiledning kunne deles inn i fire kategorier hver. Tre av kategoriene gikk igjen både som en utfordring og et ønske, nemlig ”papirmøllen” og skolesystemet, klasseledelse og foreldresamarbeid. Utenom dette ble det sett på som en utfordring å få en totaloversikt, og et ønske å få veiledning i undervisningstips. Ved at tre av fire ønsker og utfordringer samstemmer vil det være mulig å

fastslå at informantene generelt sett ønsker veiledning på det de opplever som utfordrende. Denne vurderingen er basert på samlede opplysninger, og jeg vil i det følgende også se om hver enkelt informant har samsvarende forståelse av sine utfordringer og ønsker. Dersom jeg finner at de har det vil dette være med å bekrefte og styrke konklusjonen over, mens i motsatt tilfelle vil det bidra til å sette spørsmålstegn ved den.

Når det gjelder ”papirmøllen” og skolesystemet var det tre av informantene som nevnte dette som en utfordring som ny lærer, og alle ønsket samtidig veiledning på dette. Kenneth kunne også tenkt seg veiledning på dette området, men nevnte det ikke som en utfordring. I forbindelse med klasseromsledelse fortalte både Lise og Silje at dette var en utfordring de ønsket veiledning på. Erik ønsket også temaet klasseromsledelse i veiledningen, men ikke helt på den samme måten. Han så ikke på det som utfordrende, og ønsket ikke å lære om det. Han så heller for seg en samtalepartner til refleksjon hvor han kan luften gode og dårlige opplevelser. Den siste felles kategorien, foreldresamarbeid, var det kun Ole som nevnte som en utfordring. Likevel nevnte han ikke at han ønsket veiledning på dette området. Lise var så vidt innom foreldresamarbeid under ønsker for veiledning, men så det ikke som et spesielt vanskelig område. For Kenneth som var timelærer var ikke foreldresamarbeid et tema, men han fortalte at han kunne lite om det, og derfor kunne tenke seg å bli veiledet på dette dersom han ble kontaktlærer. Når det gjelder totaloversikt er det Kenneth som ser på dette som en utfordring fordi han har mange elever. Dette er det vanskelig å bli veiledet på. Både Silje og Ole ønsker undervisningstips og erfaringsdeling inn i veiledningen. De ser ikke på det som utfordrende å planlegge undervisningen, men mener at tips kunne vært med å forbedre eller variere undervisningen deres.

Som man kan se er det ikke et klart samsvar mellom utfordringer og ønsker, og jeg vil derfor være forsiktig å svare ja eller nei på overskriftens spørsmål. Jeg vil heller konkludere med at det er et visst samsvar, og at det kan være flere årsaker til at informantenes utfordringer og ønsker ikke stemmer overens. I intervjuene fikk de et spørsmål om hva de opplevde som utfordrende som ny lærer, og et spørsmål om hvilke området de ønsket veiledning på. Informantene har trukket frem de viktigste områdene, men jeg kan likevel ikke utelukke at det er andre ting de kunne tenkt seg å bli veiledet på. En annen forklaring kan være at det informantene opplever som utfordrende kan være noe de ønsker å løse selv, eller som de regner med kommer naturlig med erfaring, og derfor ikke ønsker veiledning på. Dette er for eksempel tilfelle med totaloversikt. Dessuten trenger ikke ønsker for veiledning nødvendigvis å begrunnes med at dette er noe de synes er vanskelig. Det kan være at de ser på det som en

mulighet til forbedring eller input til sin egen undervisning, slik som i tilfellet med ønsket om undervisningstips/erfaringsdeling.

5.5 "Hvilken oppfølging får de nytilsatte nyutdannede lærerne i skolen?"

I denne siste biten av drøftingsdelen vil jeg forsøke å svare på problemstillingen min, som jeg også har valgt å bruke som overskrift her. For å finne ut hvilken oppfølging de nye lærerne får i skolen vil jeg se på teori og funn fra eget datamateriale. Teorien jeg tar utgangspunkt i er de tre norske kartleggingsundersøkelsene som ble gjennomført etter at intensjonsavtalen trådte i kraft, nemlig Utdanningsforbundet 2010, og KS og KD 2010 og 2012 (se teoridel kap. 2.2). Jeg vil i det følgende ta for meg tre momenter i oppfølgingen, nemlig type, innhold og organisering. For hvert moment presenterer jeg resultatene fra både teori og funn, og ser på eventuelle forskjeller og likheter. Helt til slutt i denne delen vil jeg også drøfte underspørsmålet til problemstillingen min.

Når det gjelder hvilken type veiledning de nytilsatte nyutdannede lærerne får sier ikke Utdanningsforbundets undersøkelse noe om dette, men påpeker at den mange steder virker usystematisk og lite omfattende og målrettet. Begge undersøkelsene fra KS og KD viser at den vanligste formen for veiledning er en-til-en møter. I 2010 sa åtte av ti skoler som hadde nytilsatte nyutdannede lærere at de gav tilbud om veiledning, mens kun seks av ti nyutdannede oppgav at de fikk veiledning. Kartleggingen to år senere fastslo at veiledningstilbudet hadde økt med ti prosent. Av de seks informantene jeg intervjuet, var det kun en av dem som mottok systematisk veiledning, mens resten ble veiledet av teamet eller tilfeldige kollegaer. Flere av informantene mine valgte å takke nei til et veiledningstilbud. Siden veiledning ikke er obligatorisk for noen av partene er det vanskelig å si hvor mange som takker nei, og hvilken type oppfølging de kunne fått dersom de hadde takket ja til veiledningstilbudet. Både undersøkelsene og datamaterialet mitt tilsier/viser at dagens ordning er preget av ulik og tilfeldig praksis, delvis på grunn av manglende krav og retningslinjer.

På hva veiledningen inneholder har Utdanningsforbundet funnet at det er store variasjoner, og nevner ikke hvilket innhold som er mest vanlig. På innholdsspørsmålet var det ikke store forskjeller mellom de to undersøkelsene som ble gjennomført av KS og KD. Både i 2010 og 2012 fant de at innholdet varierte, men at de to vanligste elementene i veiledningen var klasseledelse og elevvurdering. Datamaterialet mitt bekrefter at det er store variasjoner i veiledningsinnholdet. Informanten som mottok systematisk veiledning fikk selv velge innhold

etter hvilke behov og utfordringer som dukket opp. Resten av informantene fikk veiledning enten i team eller hos kollegaer, og spurte selv etter hjelp der de trengte det. Det vil si at alle informantene selv styrte innholdet i veiledningen, og ulike utfordringer og behov vil naturligvis/sannsynligvis bidra til noe ulikt innhold.

Organisering av veiledningen var ifølge Utdanningsforbundets kartlegging preget av mangelfulle rammevilkår. I sjeldne tilfeller fikk veileder og nyutdannet redusert undervisning, og da fikk som oftest veilederen bedre betingelser enn den nyutdannede. Undersøkelsene fra KS og KD viser at var ulike oppfatninger om hvorvidt det var avsatt tid i arbeidsplanene til veileder og nyutdannet eller ikke. Mens mer enn to tredjedeler av rektorene fortalte at det var avsatt tid, mente kun halvparten av de nyutdannede at de hadde fått dette. Den ene informanten min som fikk systematisk veiledning hadde avsatt fast tid på arbeidsplanen til dette. Hun var derimot usikker på om hun hadde redusert undervisning som følge av veiledningen. Resten som ikke hadde fått eller benyttet seg av et veiledningstilbud hadde ingen rammer for den typen veiledning de mottok. Organiseringen av veiledningen var avhengig av den nyutdannede selv og kollegaenes velvilje. Dermed bekrefter dette Utdanningsforbundets funn om mangelfulle rammevilkår for organisering av veiledningen.

Resultatene fra teori og datamateriale viser mye av de samme tendensene, og samsvarer i stor grad. Det er trygt å slå fast er at oppfølgingen de nytilsatte nyutdannede lærerne får i skolen er preget av variasjoner og ulik praksis. Når jeg skal svare på problemstillingen vil det derfor være vanskelig å si noe konkret om hvilken type, innhold og organisering de nytilsatte nyutdannede lærerne får. Selv om utbredelsen av en systematisk veiledning i form av en-til-en møter ser ut til å øke, finnes det fortsatt andre og mer tilfeldige veiledningstyper. Verken den systematiske eller den usystematiske veiledningen ser ut til å ha et klart, felles innhold eller en klar og felles organiseringsmåte.

Det er heller ikke lett å svare på underspørsmålet til problemstillingen min; ”er oppfølgingen de nytilsatte nyutdannede lærerne får i tråd med intensjonsavtalen mellom KS og KD fra 2009 om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger?”. Intensjonsavtalen stiller ingen *krav* til innhold, organisering eller deltakelse, men kommer isteden med *anbefalinger* for hvordan det skal gjennomføres. For å svare på spørsmålet over vil jeg derfor ta utgangspunkt i disse anbefalingene intensjonsavtalen gir, og se om oppfølgingen de nytilsatte nyutdannede lærerne får er i tråd med disse. Når det gjelder både organisering og innhold skal det ifølge intensjonsavtalen avklares mellom rektor, veileder og den nyutdannede, og det foreligger

derfor stor frihet i hvordan man velger å gjøre dette. KS mener likevel noe om dette. KS foreslår at veiledningen kan inneholde pedagogiske og faglige utfordringer, skole/kulturforståelse, kontaktlæreroppaver og kommunen som system. Dette er fire element som dekker det meste av læreryrket og dets utfordringer. Selv om jeg har funnet at innholdet i oppfølgingen av nytilsatte nyutdannede lærere er svært varierende, vil likevel mye av det falle innenfor KS sine anbefalinger fordi disse favner så bredt. Også organiseringen åpner opp for mange ulike løsninger ifølge KS. Veiledningen bør gjennomføres i arbeidstiden til både veileder og nyutdannet, ellers er det mulig å få veiledning alene eller i grupper på skolen, i team eller faggrupper, eller i grupper som et samarbeid på tvers av skoler eller kommuner. Et poeng er at veiledningen bør være systematisk. Slik oppfølgingen er i dag finnes mange av disse organiseringsalternativene på skolene. Likevel vil det ikke være helt i tråd med KS og intensjonsavtalens anbefalinger fordi veiledningen i større grad er preget av tilfeldighet enn systematikk. Ifølge intensjonsavtalen er det ikke pliktig å gi eller motta veiledning, men det er et mål at alle nytilsatte nyutdannede lærere skal få et tilbud. Når intensjonsavtalen har så uklare føringer for blant annet innhold og organisering, er det mye som kan regnes som veiledning. Dermed er det også vanskelig å avgjøre om målet om at alle nytilsatte nyutdannede lærere skal få et veiledningstilbud er nådd. På spørsmålet om hvorvidt oppfølgingen av de nye lærerne er i tråd med intensjonsavtalen, vil derfor poenget om et systematisk tilbud være sentralt. Siden intensjonsavtalen anbefaler at veiledningstilbudet skal være systematisk, vil en del av oppfølgingen som skjer i skolene i dag derfor ikke samsvare med intensjonsavtalen. Men dersom intensjonsavtalen ikke hadde sagt noe om systematisk oppfølging, ville mye mer av den veiledningen som finner sted vært i tråd med avtalen.

6. AVSLUTNING

For å sikre kvaliteten i skolen er det viktig med dyktige og engasjerte lærere. En lærer er et resultat av blant annet sin utdanning, personlighet og skolekultur. En god veiledningsordning kan bidra til økt tilfredshet, kompetanse og bevissthet hos den nye læreren. Veilederen må forsøke å formidle sine erfaringer og kunnskap til den nye læreren, samt forsøke å gjøre den nyutdannede mer bevisst på sin egen praktiske yrkest teori ved å se på hvilke verdier, kunnskap og teori som ligger bak handlingene dens. Dette kan gjøres gjennom en systematisk veiledningsordning, eller som tilfeldig oppfølging når en ser behovet. Den første opplevelsen av yrket kan variere fra person til person fordi lærerne ikke er en homogen gruppe, dette blir bekreftet både i teori og funn fra undersøkelser. Min egen undersøkelse viser at nye lærere opplever ulike utfordringer ved yrket, og at de har ulike behov og ønsker for oppfølging. Enkelte synes gjerne starten er vanskelig og byr på mange og store utfordringer, mens andre tar det lettere. Det første møtet med yrket kan være avgjørende for om en velger å fortsette i yrket eller å slutte, og undersøkelser viser at en tredjedel av lærerne velger den siste løsningen innen de første tre til fem årene. Et av tiltakene for å forhindre frafall og øke rekruttering til læreryrket er å gi veiledning til de nye lærerne. På denne måten kan starten bli lettere, og det såkalte ”praksissjokket” kan reduseres eller unngås. I 2009 inngikk KS og KD en avtale om veiledning av pedagoger i barnehage og skole (intensjonsavtalen), hvor målet var at alle nytilsatte nyutdannede lærere skulle få tilbud om veiledning på skolen. Arbeidet er i gang, men hvordan står det egentlig til i skolene?

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut mer om hvilken oppfølging de nytilsatte nyutdannede lærerne får i skolen, og hvorvidt denne står i samsvar med intensjonsavtalen. For å finne svar på dette har jeg intervjuet seks nytilsatte nyutdannede lærere fra fem ulike skoler, basert på et strategisk utvalg. Jeg visste ikke på forhånd om de mottok veiledning på sin arbeidsplass. I tillegg har jeg studert tre kartleggingsundersøkelser som er gjennomført etter at intensjonsavtalen ble undertegnet, en av Utdanningsforbundet og to av KS og KD.

Jeg har funnet at resultatene fra kartleggingsundersøkelsene og datamaterialet mitt samsvarer i relativt stor grad, og et punkt som gjentar seg er at oppfølgingen er preget av ulik og tilfeldig praksis. Det viktigste funnet fra undersøkelsen min er at nytilsatte nyutdannede lærere ikke er en homogen gruppe. Informantene trakk frem ulike ønsker for veiledning, og ulike utfordringer og behov. Jeg fant forskjeller i hvilken type oppfølging de nyutdannede kunne tenke seg, og hvordan de så for seg innholdet og organiseringen av oppfølgingen. De tilnærmer seg også praksis på ulike måter. Det nye lærere har til felles er at de som regel er

uerfaren, og samtlige informanter i undersøkelsen min hadde et ønske om en form for veiledning, enten den var systematisk eller tilfeldig.

På grunn av at veiledningen ikke er pliktig for noen av partene er det ikke alle nyutdannede som mottar eller benytter seg av et veiledningstilbud. Undersøkelsen min viser at ikke alle velger å takke ja til et systematisk veiledningstilbud, da noen føler at oppfølgingen fra team eller kollegaer er tilstrekkelig. Spørsmålet da er om det er behov for å innføre en veiledningsordning i skolene? Dette spørsmålet vil jeg komme tilbake til senere. Når det gjelder innhold og organisering er det heller ingen krav eller retningslinjer for hvordan dette skal være, og også her er det ulike varianter. Det er overlatt til den enkelte skole, veileder eller nyutdannet å finne ut hvordan de vil gjennomføre veiledningen (om de i det hele tatt vil tilby/motta veiledning). Det må tas utgangspunkt i at mange av løsningene er lokalt tilpasset, og fungerer godt for både veileder og nyutdannet. Likevel bidrar det til en tilsynelatende planløs praksis som ikke kan kvalitetssikres. For at dette skal være mulig er det behov for tettere oppfølging og tydeligere retningslinjer.

Det er likevel enkelte hovedtema som går igjen når det gjelder innhold i veiledningen. Undersøkelsen min fant at fem av seks informanter ønsket en type fadder- eller mentorordning, altså en fast kontaktperson å forholde seg til. På innholdssiden var halvparten enige i at de ønsket veiledning angående årshjulet; tidsfrister, innleveringer, faste rutiner og lignende. Et fellestrekk er at det meste av innholdet er behovsbasert, og at organisering er fraværende og bærer preg av hjelp i her-og-nå situasjoner.

I spørsmålet om rammebasert versus individbasert oppfølging mente jeg i drøftingen at en kombinasjon av disse måtte være den beste løsningen. Det viktigste er likevel ikke hvem som bestemmer, men at noe blir bestemt. Teori og undersøkelser viser at det er behov for felles retningslinjer for å få struktur på veiledningen, samtidig som veiledningen bør tilpasses den enkeltes individuelle ønsker og behov. Mye tyder på at så lenge veiledningen ikke blir obligatorisk og det ikke blir satt noen klare rammer for tilbudet, er det stor sannsynlighet for at den tilfeldige praksisen vil leve videre. Obligatorisk veiledning vil nødvendigvis gjøre tilbudet mer utbredt, men vil samtidig kunne medfølge ulemper. At noe føles påtvunget kan ha motsatt effekt enn ønsket, og undersøkelsen min viser også at ikke alle ønsker systematisk veiledning.

Før jeg begynte å skrive på denne oppgaven hadde jeg et inntrykk av at veiledning var nødvendig ut fra mine egne erfaringer fra møtet med yrket. I ettertid ser jeg at de nye lærerne

er svært forskjellige, og ikke alle har behov for den samme veiledningen, både når det gjelder innhold, mengde og organisering. Jeg ser at det kan være vanskelig å sette felles retningslinjer for veiledning, samtidig som det er behov for tydeligere regler for å unngå den tilfeldige praksisen vi ser i dag. Jeg ser for meg at en kombinasjon av styring og frihet ville vært hensiktsmessig. Samtidig mener jeg at økte ressurser ville bidratt til å øke kvaliteten i veiledningen, da allerede sprengte budsjett gjør det vanskelig til blant annet å sette av nok tid. Slik jeg ser det er altså intensjonene i intensjonsavtalen gode, men avtalen er ikke god nok slik den er i dag.

Tilbake til spørsmålet jeg stilte over, er det behov for en systematisk veiledningsordning i skolen? Basert på teori og undersøkelser konkluderer jeg med at: ja, det er det! En av grunnene til at enkelte kan stille seg kritisk til veiledning er fordi det kan føles som en ekstra belastning for både veileder og nyutdannet. Dersom det blir slik, er min oppfatning at veiledningstilbudet ikke er godt nok. Det må tilrettelegges slik at det er ønskelig for begge parter å engasjere seg, blant annet ved å sette av fast tid til veiledning, redusere undervisning og utdanne flere dyktige veiledere som blir lønnet for arbeidet. Da må det også frigjøres ressurser til arbeidet. God veiledning kan hjelpe den nye læreren med å bli bevisst sine handlinger, og erfaringsutveksling kan gi utbytte for begge deltakerne. Selv om ikke den nyutdannede ser behovet med en gang, tror jeg enhver vil ha et positivt utbytte av å bli veiledet den første tiden i yrket.

6.1 Veien videre....

Selv om det er foretatt tre kartleggingsundersøkelser av intensjonsavtalen, er det fortsatt mye interessant forskning som gjenstår når det gjelder veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere. Kartleggingsundersøkelsene går mer i bredden enn i dybden. Det hadde vært interessant å få vite mer om hva de nyutdannede lærerne som er med på en systematisk veiledningsordning selv tenker om denne, og hva mener veilederne? Hva må til for at en god veiledningsordning skal innføres på hver enkelt skole? Hva kreves, og hva bør kreves, av de ulike aktørene for at veiledningen skal bli vellykket? Per dags dato er ikke målet med intensjonsavtalen nådd, hvorfor? Og er målet langt unna? Mer forskning og større fokus på området kan bidra til en forbedret veiledningssituasjon enn den som foreligger i dag.

7. LITTERATURLISTE

- Amundsen, P.K. (2009). *Å være nyutdannet lærer, behovet for veiledning og organisering av veiledning i skolen*. Hentet fra:
http://brage.bibsys.no/hinesna/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_8817/1/2009_2.pdf
- Arends, R.I. & Rigazio-DiGilio, A.J. (2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice*. Hentet fra:
<http://eric.ed.gov/PDFS/ED450074.pdf>
- Arnesen, C.Å. & Aamodt, P.O. (2010). *Fra lærerutdanning til skole. En undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere i 2009*. Hentet fra:
<http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201012/nifu-step-rapport-32-2010-fra-laererutdanning-til-skole.pdf>
- Caspersen, J. & Raaen, F.D. (2010). "Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse?". I: Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Christians, C.G. (2000). "Ethics and Politics in Qualitative Research". I: Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Second edition. California: Sage Publications.
- Dahl, T. (red.), Buland, T., Finne, H. & Havn, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Hentet fra:
http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Sluttrapport%20med%20vedlegg,%20Veiledning%20av%20nyutdannede.pdf
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Fladmoe, A. & Karterud, T. (2012). *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere – resultater fra kartleggingen 2012*. Hentet fra:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Gnist/Veiledningsordning_en_rapport_2012.pdf
- Golafshani, N. (2003). "Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research". I: *The Qualitative Report*. Volume 8, number 4. Toronto: University of Toronto. Hentet fra:
<http://peoplelearn.homestead.com/MEdHOME/QUALITATIVE/Reliab.VALIDITY.pdf>
- Haugsbakken, H. & Mordal, S. (2010). *Godt samarbeid, bedre tid*. I: Bedre skole nr. 4. Hentet fra: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_4_10/4482-bredreSkole-0410-web_Haugsbakken_Mordal.pdf

- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P.D. (2008). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. I: Teaching and Teacher Education Volume 25, Issue 1 (2009).
- Hoyle, R.H., Harris, M.J. & Judd, C.M. (2002). *Research Methods In Social Relations*. Thomson Learning, Inc.
- Høgskolen i Bergen (2005). *Nyutdannet lærer/førskolelærer?* Hentet fra: <http://www.hib.no/aktuelt/nyheter/2005/06/nylaerer.asp>
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2011). *Studenter får praksissjokk*. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Forskning/Hva-forsker-vi-paa/Forskning-og-utvikling-ved-SPS/prosjekter/StudData/StudData-variabler/StudData-variabelen-2008/Studenter-faar-praksissjokk>
- Janesick, V.J. (2000). "The Coreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization". I: Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Second edition. California: Sage Publications.
- Kommunesektorens organisasjon (2010). *Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere*. Hentet fra: <http://www.ks.no/tema/Skole-og-oppvekst/Skoleeier/Veiledning-av-nytilsatte-nyutdannede-larere/>
- Kommunesektorens organisasjon (2011). *Kunnskap for kommende generasjoner – Utdanningspolitisk plattform*. Hentet fra: <http://www.ks.no/tema/Skole-og-oppvekst/Skoleeier/Kunnskap-for-kommende-generasjoner---Utdanningspolitisk-plattform/>
- Kruuse, E. (2001). *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsede fag*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *KD og KS samarbeider om kvalitet i skolen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemelder/pressemeldinger/2006/kd-og-ks-samarbeider-om-kvalitet-i-skole.html?id=104045>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Avtale mellom kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen*. Hentet fra: <http://www.ks.no/PageFiles/10393/pedagogavtale.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Veiledning av nyutdannede lærere og veilederutdanning. Departementets tilbakemelding vedrørende rapporter fra to arbeidsgrupper*. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_udir_brev.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnsopplæringen*. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Diverse/Avtale_kvalitetsutvikling_grunnsopplæringen_barnehagen240811.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere – resultater fra kartleggingen høsten 2010*. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/Rapport_veiledningsordning_nytilsatte_nyutdannede_larere.pdf

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Lycke, K. H., Lauvås, P. og Handal, G. (2011). ”Reflekterende veiledning og veiledning i lærende fellesskap – en grenseoppgang”. I: Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nyutdannede.no Veiledning for nyutdannede lærere – barnehage, grunnskole og videregående opplæring. *Region Hordaland*. Hentet fra:
<http://www.nyutdannede.no/regioner/hordaland>
- Olsen, K. R.. (2010). ”Aktører og roller”. I: Høihilder, E. K; Olsen, K. R. (red.) (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ryeng, S. & Skagen, K. (2011). ”Fagdidaktisk veiledning med kolleger og nyutdannede i skolen”. I: Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: SAGE Publications Ltd.
- Skagen, K. (2010). ”Hva slags veiledning trenger nyutdannede?”. I: Høihilder, E. K; Olsen, K. R. (red.) (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- St meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- St. meld. nr. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant*. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20012002/016/PDFA/STM200120020016000DDPDFA.pdf>
- St.meld. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDPDFS.pdf>
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Ulvik, M. (red.) & Smith, K. (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). *Veiledning av nye lærere – hvem, hva og hvorfor*. I: Bedre skole nr. 1 2011. Hentet fra:
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Ulvik_og_Smith.pdf
- Utdanningsforbundet/Harsvik, T. & Norgård, J. D. (2011). *De beste intensjoner – om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere*. Hentet fra:
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_fra%20unders%C3%B8kelse_2011_2.pdf
- Østrem, S. (2010). ”Hva vet vi om veiledning av nye lærere i skolen og barnehage?”. I: Høihilder, E. K. & Olsen, K. R. (red.) (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

APPENDIKS

Vedlegg 1: samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved NLA Sandviken i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er veiledning av nye lærere, og jeg ønsker å undersøke om og hvordan veiledning av nytilsatte nyutdannede skjer på ulike skoler i Bergen. Jeg er interessert i å finne ut hvorvidt skoleledelsen tar ansvaret for oppfølging av nye lærere, hva de nytilsatte nyutdannede selv mener om veiledning, og om det er forskjell på tilbud og opplegg fra skole til skole.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuer rundt 15 nytilsatte nyutdannede ved ulike skoler i Bergensområdet. Spørsmålene vil dreie seg om hvilket tilbud om veiledning man har fått, samt hvordan veiledningen eventuelt blir gjennomført og fulgt opp. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet er kort og vil ta ca. 20 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Eventuelt kan du ringe eller sende en e-post til meg, så skriver du under på samtykkeerklæringen før vi starter intervjuet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95 99 71 69, eller sende en e-post til lenehaav@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Ola Hoff Kaldestad ved NLA Sandviken på telefonnummer 55 54 07 59.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste A/S.

Med vennlig hilsen
Lene Håvardstun
Olsvikveien 178
5184 OLSVIK

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Intervjuguide

1. Trives du med å jobbe som lærer, hvorfor/hvorfor ikke? (kan du peke på positive og negative forhold, hvilke utfordringer møter du)
2. Hvordan kunne du tenkt deg at oppfølgingen av nyutdannede lærere *ideelt* sett skulle vært? (hvilken type, hvordan det skulle foregått, veiledning, hvem er evt veileder)
3. Mottar du systematisk veiledning på din arbeidsplass? (faste tider, fast veileder)

Hvis nei: (mottar ikke veiledning ihht intensjonsavtalen)

4. Får du en annen type oppfølging på din arbeidsplass? (beskriv)
5. Har du fått *tilbud* om veiledning på din arbeidsplass? (hvorfor takket du evt nei)
6. Kunne du tenke deg å få veiledning som nytilsatt nyutdannet, hvorfor/hvorfor ikke? (ihht til intensjonsavtalen, eller et annet tilbud)
7. Kjenner du til intensjonsavtalen som sier at alle nytilsatte nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning på sin arbeidsplass? (hva vet du, hvem informerte deg om det)
8. Hvis du skulle mottatt veiledning, på hvilket område mener du selv at det ville vært størst behov for det, og hvorfor?
9. Hvis ja på spm 5 og 6: hvorfor har du likevel valgt å ikke motta veiledning? (er det avgjørende aspekter ved tilbudet, arbeidsplassen, deg selv eller annet)

Hvis ja: (mottar veiledning ihht intensjonsavtalen)

10. Kan du beskrive hvordan veiledningen foregår? (innhold, mengde, medbestemmelse, tidspunkt, avsatt tid, redusert undervisning)
11. Har du din egen mentor, og hvordan synes du eventuelt det fungerer? (hvem er det, hvordan er forholdet, føler du at dere er likeverdige eller opplever du et ovenfra-og-ned perspektiv)
12. Hva synes du selv om den oppfølgingen du får på din arbeidsplass?
13. På hvilket område synes du selv at det er mest behov for veiledning, og hvorfor?

14. Er det noe med veiledningen du synes kunne vært gjort annerledes eller bedre, eller er det noe du savner?

Om informanten:

Alder:

Antall år som lærer:

Stillingsstørrelse (fast/vikariat):

Klassetrinn:

Hvilken utdanning har du/fra hvilken institusjon?